

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

SARAH LINHARES OLIVEIRA

**EMOÇÕES RESSOANTES NO DISCURSO DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA:
Uma Escuta Etnográfica**

Belo Horizonte
2019

SARAH LINHARES OLIVEIRA

**EMOÇÕES RESSOANTES NO DISCURSO DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA:
Uma Escuta Etnográfica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – 3A.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdeni da Silva Reis

Belo Horizonte
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

O48e Oliveira, Sarah Linhares.
Emoções ressoantes no discurso de uma professora de língua inglesa da rede pública [manuscrito] uma escuta etnográfica / Sarah Linhares Oliveira. – 2019.
135 f., enc.: il., fots (color), tab (p&b)
Orientadora : Valdeni da Silva Reis.
Área de concentração : Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa : Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia : f. 124-131.
Anexos: f. 135.
Apêndices: f.132-134.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Ambiente de sala de aula – Brasil – Teses. 4. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 5. Professores de inglês – Formação – Teses. 6. Linguística aplicada – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



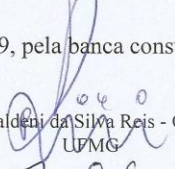
FOLHA DE APROVAÇÃO

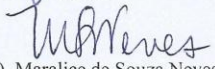
EMOÇÕES RESSOANTES NO DISCURSO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA: Uma Escuta Etnográfica

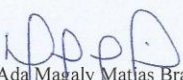
SARAH LINHARES OLIVEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

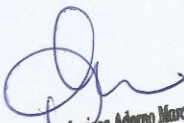
Aprovada em 19 de dezembro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Valdeni da Silva Reis - Orientadora
UFMG


Prof(a). Maralice de Souza Neves
UFMG


Prof(a). Ada Magaly Matias Brasileiro
UFOP

Belo Horizonte, 19 de dezembro de 2019.


Prof(a). Ana Larissa Adorno Marcotto Oliveira
Subcoord. Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos
FALE/UFMG

*Dedico este trabalho aos meus pais e a todas as pessoas incríveis
que me apoiaram nesta jornada do mestrado.*

AGRADECIMENTOS

Nenhuma palavra será suficiente para expressar minha eterna e profunda gratidão a todas as pessoas que de um modo ou de outro, ao longo de minha trajetória de vida, me mostraram o quanto estar com o outro é importante e necessário, visto que sozinhos nada somos. Teço aqui, portanto, uma tentativa de colocar esta gratidão em palavras.

Primeiramente, agradeço eternamente à Deus e a todos os anjos, seres de luz e forças espirituais que sempre me sustentam e me amparam, em todos os momentos de minha vida. Gratidão eterna, de coração, corpo e alma!

Um agradecimento especial à minha querida orientadora, Valdeni da Silva Reis, por todos os grandiosos ensinamentos durante esta jornada, por ser tão presente, paciente, compreensível e dedicada aos seus orientandos, nos dando total suporte e por sua escuta acolhedora e seu olhar atento, que nada deixa escapar. Muito obrigada por todos os ensinamentos!

Agradeço aos meus pais, Geraldo e Dirlene, por todo amor incondicional, carinho, cuidado, por sempre me apoiarem em todas as minhas escolhas e caminhos e por fazer de nosso lar um espaço de acolhimento, refúgio e segurança para o meu coração.

Ao meu irmão Thales, à minha vó Aparecida e a todos os familiares pelo apoio e carinho.

Ao Bruno, por todo carinho, apoio e incentivo.

Aos queridos amigos que fiz durante o mestrado, em especial à Isabela Campos, Amanda Barros, Aline Santiago, Carlos Guedes, Layenne Oliveira, Lígia Domingos e Kelly Torres. Vocês foram um alicerce essencial! Estarei sempre torcendo por vocês. Muito obrigada por todos os momentos, de alegrias ou de angústias, compartilhados.

À professora Lúcia, participante de minha pesquisa, que me recebeu em sua sala de aula com tanto carinho e me proporcionou a oportunidade de realização desta pesquisa. Por todos os momentos de troca e de constantes aprendizados. Agradeço também aos seus queridos alunos, que tanto me ensinaram. Vocês não fazem ideia o quanto foi importante para mim estes meses em que estivemos juntos. Sou muito grata.

À escola estadual onde realizei esta pesquisa, ao diretor, aos professores e aos funcionários, por abrirem as portas para mim e pela oportunidade de aprendizados diários, que só fizeram aumentar em mim o desejo de lecionar na escola pública. Que espaço maravilhoso é a escola pública!

A todos os professores com os quais convivi durante o mestrado: Valdeni Reis, Andréa Mattos, Vanderlei Zacchi, Leina Jucá, Reinildes Dias, Célia Magalhães, Renato de Mello, Patrick Dahlet, Cristian Plantin e Vanderlice Sól. Agradeço por tantos ensinamentos valiosos.

Aos professores de minha formação inicial, em especial Leina Jucá e Sérgio Elias Silva, pelo carinho com que me recebem sempre e por me incentivarem a fazer o mestrado na UFMG.

À professora Vanderlice Sól, pelas muitas caronas, em que compartilhamos conversas tão especiais e por todo incentivo, carinho, apoio e ensinamentos valiosos. Você é um SOL mesmo.

A todos os professores que já tive em minha vida. Todos estão guardados com muito carinho em minha memória e seus ensinamentos, que são eternos, me acompanham sempre.

Ao SETED, pelos momentos de troca e aprendizagem com os colegas participantes e com as professora Danieverlin Pereira e Kassandra Muniz. À todas as pessoas que conheci nos eventos e congressos dos quais participei durante o mestrado. Momentos muito enriquecedores!

À todos os alunos que já tive – que ensinaram muito mais a mim do que eu a eles – por todas as emoções que fizeram e ainda fazem irromper em mim.

Aos colegas com os quais fiz disciplinas e àqueles a quem de algum modo sou grata, em especial a Beatriz, Adriana, Crislaine, Giovana, Larissa, Izabella, Maria José, Jackson, Fernanda Peçanha, Natália Giarola, Emmanuelle. Enfim, não caberiam todos os nomes aqui, mas agradeço à Deus por todos que conheci nesta trajetória do mestrado.

À Universidade Federal de Minas Gerais, instituição maravilhosa na qual tive a honra de realizar este mestrado. À Faculdade de Letras da UFMG e a todos os funcionários do POSLIN.

Às professoras doutoras Ada Magaly Matias Brasileiro, Maralice de Souza Neves e Shirlene Bemfica de Oliveira, por aceitarem o convite para participar da banca de defesa desta dissertação e pelas valiosíssimas contribuições a este trabalho.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

A vida é curta, mas as emoções que podemos deixar duram uma eternidade.

(Clarice Lispector)

Nosso estar-no-mundo primordial é um estar-no-mundo-com-outros.

(BIESTA, 2017, p. 76).

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar o modo como as emoções se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Considerando as emoções como socialmente construídas e presentes na sala de aula (ZEMBYLAS, 2002), este estudo buscou identificar as emoções que emergem e circulam no dizer/fazer da sala de aula de língua inglesa, visando uma maior compreensão do modo como os aspectos emocionais afetam e influenciam a relação entre professora, alunos e objeto de ensino. De caráter qualitativo, este trabalho se apoia nos pressupostos investigativos da pesquisa de base etnográfica em sala de aula. Portanto, houve a imersão da pesquisadora no contexto investigado, acompanhando, uma vez por semana, as aulas de uma professora de língua inglesa em atuação na rede pública estadual de ensino, em um pequeno município de Minas Gerais. Para a geração de dados, foram utilizadas três entrevistas semiestruturadas com a professora participante, observações semanais de aulas, gravações de aulas e notas de observação da pesquisadora. A análise dos dados foi de caráter interpretativista e ancorou-se nos princípios e procedimentos teóricos da Análise do Discurso franco-brasileira, derivada dos estudos de Michel Pêcheux, que alinha os conceitos de língua, discurso e ideologia. Deste modo, os dispositivos de análise empregados fundamentam-se nas seguintes categorias: heterogeneidades enunciativas (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004), ressonâncias discursivas (SERRANI, 2005; REIS, 2007) e no conceito de intra e interdiscurso (PÊCHEUX, 1997a). Deste modo, a partir da materialidade linguística, buscamos analisar também o não-dito (ORLANDI, 2015). Os gestos de interpretação do corpus apontaram para uma relação direta entre as representações da professora e suas emoções e ações em sala de aula. Além disso, os movimentos de (re)posicionamento da professora em relação à sua prática geraram emoções e reações positivas nos alunos. Deste modo, acreditamos que voltarmos nossos olhares para o elemento afetivo-emocional da sala de aula e para as emoções que emergem e circulam neste contexto pode ser extremamente significativo e benéfico para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, visto que este não pode ser dissociado do processo de *ser e sentir*.

Palavras-Chave: ensino-aprendizagem de língua inglesa; emoções; linguística aplicada; análise de discurso.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the way emotions are present in the process of English teaching and learning. Considering emotions as socially constructed and embedded in the classroom (ZEMBYLAS, 2002), this study sought to identify and analyze the emotions that emerge and circulate in the saying/doing of the English language classroom, aiming a greater understanding of how emotional aspects affect and influence the relationship among teacher, students and teaching object. This qualitative work is based on the investigative assumptions of classroom ethnography. Therefore, there was the immersion of the researcher in the investigated context, once a week watching the classes of an English language teacher who works at a public state school, in a small town of Minas Gerais. For data generation, we used three semi-structured interviews with the participating teacher, weekly class observations, class recordings and observation notes of the researcher. The data analysis was interpretative and based on the theoretical principles and procedures of Franco-Brazilian Discourse Analysis, derived from Michel Pêcheux's studies, which aligns the concepts of language, discourse and ideology. Thus, we employed the following analytical categories: enunciative heterogeneities (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004), discursive resonances (SERRANI, 2005; REIS, 2007) and the concepts of Intradiscourse and Interdiscourse (PÊCHEUX, 1997a). Thus, from the linguistic materiality, we also seek to analyze the unsaid (ORLANDI, 2015). The gestures of corpus interpretation pointed to a direct relationship between the teacher's representations and her emotions and actions in the classroom. In addition, the teacher's (re)positioning movements in relation to her practice generated positive emotions and reactions in the students. Thus, we believe that turning our eyes to the affective-emotional element of the classroom and to the emotions that emerge and circulate in this context can be extremely significant and beneficial to the English language teaching and learning process, as it cannot be dissociated from the process of being and feeling.

Keywords: Teaching/learning EFL; Emotions; Applied Linguistics; Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Fotografia 1 – Varal de trabalhos elaborado pelos alunos	104
Fotografia 2 – Professora e alunos preparando Smoothie.....	109
Fotografia 3 - Caixinha de papel feita pelo aluno X.....	111
Figura 1 – Emoções Circulantes 1.....	115
Figura 2 – Emoções Circulantes 2.....	116
Figura 3 – Emoções Circulantes 3.....	116
Figura 4 – Emoções Circulantes 4.....	116
Figura 5 – Emoções Circulantes 5.....	117

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Número de artigos sobre emoções de professores publicados entre 1985-2014.....	24
Quadro 1 - Trabalhos publicados sobre emoções em L.A no Brasil.	28
Quadro 2 - Formas marcadas e não marcadas da Heterogeneidade Mostrada.	46
Quadro 3 - Cronograma das entrevistas realizadas.....	63
Quadro 4 - A ênfase na cópia como estratégia disciplinar.	92
Quadro 5 - O uso da pontuação como estratégia disciplinar	92
Quadro 6 - Retirar o aluno de sala como estratégia disciplinar.....	93
Quadro 7 - Professora se incomoda com perguntas frequentes dos alunos.....	98
Quadro 8 - Alunos questionam as atividades de cópia.....	99
Quadro 9 - Conflito inicial e posterior reposicionamento do aluno.	105
Quadro 10 - Professora parabeniza os alunos.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

CP – Condições de Produção

E1 – Entrevista 1

E2 – Entrevista 2

E3 – Entrevista 3

EF – Emoções de Fundo

LA – Linguística Aplicada

RD – Recorte Discursivo

LEGENDA DE SÍMBOLOS PARA TRANSCRIÇÃO

A = Aluno

P = Professor

/ = Pausa breve

// = Pausa longa

[] = Comentários da pesquisadora

X = Suspensão de nome próprio

Negrito/Sublinhado = Trechos ressaltados nas análises

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Objetivos de Pesquisa	20
Objetivo Geral	20
Objetivos Específicos	20
CAPÍTULO I	
REVISÃO LITERÁRIA E APORTE TEÓRICO	22
1.1 Introdução	23
1.2 Emoções no ensino de línguas	23
1.2.1 Trabalhos internacionais sobre emoções no ensino	24
1.2.2 Estudos sobre emoções em Linguística Aplicada no Brasil	27
1.3 As emoções no Discurso	32
1.4 As emoções neste estudo	34
1.5 Análise de Discurso (AD)	36
1.5.1 Condições de Produção, Representações e Lugar-posição	39
1.5.2 Interdiscurso, Intradiscurso e Esquecimento	41
1.6 Heterogeneidades Enunciativas	43
1.6.1 Heterogeneidade Mostrada	44
1.6.2 Heterogeneidade Constitutiva	47
1.7 Ressonâncias Discursivas	49
1.8 Conclusão	50
CAPÍTULO II	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
2.1 Introdução	52
2.2 Pesquisa etnográfica em sala de aula	52
2.3 Condições de produção e participante da pesquisa	56
2.4 Constituição do <i>corpus</i> e instrumentos de geração de dados	58
2.4.1 Observações e gravações de aulas	58
2.4.2 Notas de campo	60
2.4.3 Entrevistas	62
2.5 Dispositivos de análise	63

2.5.1	Ressonâncias Discursivas	64
2.5.2	Heterogeneidades Enunciativas	65
2.6	Conclusão	66

CAPÍTULO III

ANÁLISE E GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DO CORPUS..... 67

3.1	Introdução	68
3.2	Considerações iniciais a respeito da dinâmica das aulas e em relação às emoções que emergem no dizer/fazer	69
3.3	Entre "o que me mantém" e "o que me fez cair"	72
3.3.1	“Eu Aprendi uma coisa”	81
3.4	“A escola é pra quem quer”	84
3.4.1	“A aula boa pra mim”	89
3.5	“O que me deixa triste é a falta...”	96
3.5.1	“Eles se interessaram muito”	101
3.6	As emoções circulantes em sala de aula	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 119

REFERÊNCIAS 124

APÊNDICE A

PERGUNTAS DA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA – E1 – 21/06/2018 132

APÊNDICE B

PERGUNTAS DA SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA – E2 – 04/10/2018 133

APÊNDICE C

PERGUNTAS DA TERCEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA – E3 – 05/12/2018 134

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 135

INTRODUÇÃO

Em uma crítica ao Humanismo e à concepção de que seria possível definir a essência do ser humano, Biesta (2017) argumenta que um dos principais problemas desta linha de pensamento é que ela só pode compreender o ser humano como um “*que*” ou “*coisa*”, mas jamais como um “*quem*”, em sua singularidade e unicidade. Deste modo, este autor sugere que, ao invés de buscarmos pela essência do ser humano, é preciso, antes de tudo, nos perguntarmos *onde* o ser humano, como um indivíduo único, torna-se *presença*. Neste sentido, o autor afirma que “o tornar-se presença do sujeito como um ser singular, como alguém *um*, só pode ocorrer no que se poderia chamar, de modo pouco preciso, uma situação social” (BIESTA, 2017, p. 72), de modo que se desejamos refletir sobre *quem* é este alguém, não podemos partir apenas de processos introspectivos, mas precisamos partir “de um encontro com os outros” (p. 72). Portanto, é tão somente a partir da relação com o outro que nos tornamos presença, visto que “nosso estar-no-mundo primordial é um estar-no-mundo-com-outros” (BIESTA, 2017, p. 76).

Deste modo, não faria sentido imprimirmos esforços a fim de tentarmos compreender o modo como as emoções se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa – que é foco deste trabalho de pesquisa – sem, antes, voltarmos nosso olhar para o contexto onde tais emoções circulam e onde o professor pode se fazer presença: a *sala de aula*. Portanto, mergulhar no contexto da sala de aula fez-se essencial para compreendermos melhor a dinâmica das relações que ali se estabelecem a partir do encontro entre professora e alunos e as emoções que emergem deste encontro com o outro. É, portanto, por esta razão, que optamos pela pesquisa etnográfica em sala de aula como base metodológica de nossa investigação e nomeamos este estudo como uma *escuta etnográfica*, pois ele deu-se a partir de uma imersão prolongada no contexto da sala de aula¹ de uma professora de língua inglesa da rede pública. Desta forma, foi com o desejo de conhecer e compreender a cultura daquele espaço social e os sujeitos que o compõem, por meio de um olhar aprofundado e de uma escuta atenta à polifonia de vozes que ressoam neste espaço, que almejamos vislumbrar como as emoções emergem no jogo de relações com o outro que ali se concretiza.

A proposta deste estudo, portanto, é identificar as emoções que emergem e circulam no espaço da sala de aula de língua inglesa, a partir da relação professora-alunos e o modo como tais emoções ressoam nos dizeres da professora, a fim de alcançarmos uma maior compreensão de como as emoções se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Deste modo, partimos do pressuposto de que as emoções são vividas *na* e *pela* linguagem (LYSARDO-DIAS, 2010) e entendemos que as ações do professor de língua inglesa em sala

¹ Na seção 2.3 do Capítulo II explicaremos mais detalhadamente o processo etnográfico desta pesquisa.

de aula, assim como suas representações e sua identidade estão diretamente relacionadas com suas emoções. Portanto, defendemos que as emoções têm papel fundamental na compreensão da sala de aula de língua inglesa, que assumimos como um espaço socialmente construído (GREEN; DIXON, 1994), onde as emoções se fazem presentes.

Contudo, as emoções, embora sempre presentes em nossas vidas, são um fenômeno complexo e de difícil definição conceitual. Certamente, cada um de nós possui um entendimento acerca do que são as emoções, entretanto, se tentássemos definir em palavras, encontraríamos certa dificuldade ou provavelmente chegaríamos a definições muito diversas. Igualmente complexa é a tarefa de encontrarmos uma definição de *emoção* que seja comum a diferentes áreas de conhecimento – como Psicologia, Biologia, Filosofia, Sociologia, Educação e Linguística –, devido especialmente à complexidade, ao próprio caráter interdisciplinar e às diferentes possibilidades de abordagem teórica desta temática, o que faz com que existam incontáveis definições do termo. Além disso, é comum encontrarmos definições que articulam termos como *afetividade*, *sentimento* e *emoção* como semanticamente equivalentes. Contudo, no presente trabalho, não é nosso foco nos atermos a uma definição específica das emoções, mas nos principais aspectos² que compõem e constituem esse fenômeno e no modo como as emoções emergem e circulam no espaço da sala de aula de língua inglesa.

Pelo fato de ser licenciada em Letras – Língua Inglesa e, tendo atuado durante alguns anos como professora deste idioma, tenho percebido o quanto somos – como professores desta língua – emocionalmente afetados e constituídos pelos sujeitos e elementos que cercam nosso contexto de trabalho, tais como: alunos, pais de alunos, colegas de trabalho, superiores, instituição onde atuamos, materiais didáticos que utilizamos, entre tantos outros. Tais elementos – direta ou indiretamente e de diferentes maneiras – influenciam nossa prática em sala de aula, afetando o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Além disso, a própria dinâmica das interações que se estabelecem dentro do espaço da sala de aula configura-se como um mecanismo propulsor das mais variadas emoções. Lembro-me que, em diversos momentos, o comportamento dos alunos gerava em mim reações emocionais que, por sua vez, afetavam minha prática de algum modo e certamente influenciavam o funcionamento da aula e o processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, notava que determinadas atitudes de minha parte eram capazes de suscitar certas emoções e reações em meus alunos.

Recordo-me de um aluno que tive, considerado como sendo muito indisciplinado e difícil de lidar, por mim e pelos outros professores da escola de idiomas onde eu atuava. Em

² Aspectos que serão apresentados no capítulo 1, em que apresentamos os referenciais teóricos de nossa pesquisa.

muitas aulas eu me sentia irritada com seu comportamento, visto que ele estava sempre disperso, gritando e tentando chamar a atenção de todos à sua volta e, por vezes, interferindo em meus planos para a aula. Certo dia, a coordenadora geral da franquia iria assistir à minha aula, então, preocupada com o comportamento deste aluno, sentei-me para conversar com ele, mas ao invés de repreendê-lo e pedir que ele se comportasse, conversei carinhosamente com o aluno, busquei elogiá-lo, dizendo o quanto ele era um bom aluno. Lembro-me que durante a aula com a presença da coordenadora este aluno se comportou tão bem que foi elogiado por ela. A partir de então, percebi o quanto pequenas atitudes podem afetar-nos emocionalmente e afetar o outro. Deste dia em diante, procurei sempre prestar atenção ao elemento emocional em minhas aulas, buscando lidar com meus alunos de modo a levar em conta os impactos emocionais de minhas atitudes em sala de aula.

Em vista disso, em diversos momentos pus-me a questionar de que modo as emoções que emergem em sala de aula se relacionam com a prática do professor de línguas inglesa. Portanto, interessei-me por compreender melhor a relação entre nossas emoções e o nosso fazer em sala de aula e o que está em cena quando nos irritamos, nos frustramos, nos alegamos, etc., em nossas aulas. Até mesmo porque durante meu processo de formação inicial não me recordo de ter tido a oportunidade de estudar a relação entre emoções e o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Deste modo, senti o desejo de pesquisar mais de perto o modo como as emoções se fazem presentes e circulam na sala de aula de língua inglesa, na tentativa de suprir esse meu interesse pessoal pela temática das emoções, com a intenção de trazer contribuições à nossa área de estudo – a Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras – e àqueles que se deparam com questionamentos similares.

Além disso, embora após o ano 2000 alguns estudos nesta temática tenham sido desenvolvidos no Brasil – como mostraremos no próximo capítulo –, as pesquisas que se dedicam a entender a manifestação das emoções nas salas de aula da escola pública no Brasil ainda são pouquíssimas, visto que a maioria dos trabalhos que encontramos em nosso processo de revisão literária contemplaram emoções de professores em formação inicial ou no contexto da formação continuada. Deste modo, poucos são os trabalhos que contemplam as emoções de professores em serviço com foco nas emoções que emergem em seu local de atuação, ou seja, na sala de aula da escola pública. Por esta razão, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para a compreensão da relação entre as emoções e o ensino de línguas.

Assim sendo, neste trabalho³, propomos uma abordagem qualitativa de pesquisa a partir da união entre os pressupostos metodológicos da pesquisa etnográfica em sala de aula e os dispositivos teóricos e analíticos da Análise de Discurso e postulamos os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivos de Pesquisa

Objetivo Geral

- Identificar as emoções que emergem e circulam no dizer/fazer da sala de aula de língua inglesa, visando uma maior compreensão do modo como os aspectos emocionais afetam e influenciam a relação entre professora, alunos e objeto de ensino (língua inglesa).

Objetivos Específicos

- Identificar as marcas de emoção no discurso de uma professora de língua inglesa em atuação na rede pública.
- Identificar as representações da professora e compreender como elas se relacionam com suas emoções e ações em sala de aula.
- Mapear as emoções que emergem nas interações em sala de aula.

Deste modo, esta dissertação é composta por quatro partes além desta introdução. No primeiro capítulo, dedicamo-nos a apresentar um breve panorama em relação a alguns trabalhos já realizados na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras no que diz respeito aos aspectos emocionais do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, destacando trabalhos nacionais e internacionais. Ainda em um movimento de revisão literária, apresentamos também o modo como a temática das emoções tem sido abordada por alguns linguistas da área do discurso. Em sequência, apresentamos ainda no primeiro capítulo os fundamentos teóricos nos quais embasamos este trabalho, provenientes principalmente da

³ Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Não Só De Verbo To Be (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula”, coordenado pela Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis (CAAE: 69472017.8.0000.5149).

Análise de Discurso de linha pecheutiana – que nortearam nossas análises e gestos de interpretação do *corpus* linguístico deste estudo.

Posteriormente, no segundo capítulo, detalhamos todo o processo metodológico da pesquisa, como a escolha do desenho de pesquisa mais adequado para alcançarmos nossos objetivos, a seleção dos instrumentos de geração de dados e as categorias utilizadas para a análise do *corpus*, assim como as justificativas para cada escolha realizada em todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

Em seguida, no terceiro capítulo, trazemos nossas análises e gestos de interpretação do *corpus*, baseados no aporte teórico apresentado no capítulo I. Afinal, “é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 45). Por fim, na quarta e última parte deste trabalho, apresentamos nossas considerações e reflexões finais.

Deste modo, apresentaremos em seguida um breve levantamento de estudos sobre emoções na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas e na área do discurso, assim como o referencial teórico de nosso trabalho.

CAPÍTULO I

REVISÃO LITERÁRIA E APORTE TEÓRICO

1.1 Introdução

Neste primeiro capítulo, apresentaremos primeiramente uma breve revisão literária de trabalhos já desenvolvidos sobre a temática das emoções no Brasil e no exterior na área de Linguística Aplicada e as principais contribuições trazidas por estes estudos. Em seguida, falaremos um pouco a respeito de como as emoções têm sido estudadas por alguns linguistas no campo do Discurso e, posteriormente, apresentaremos o modo como as emoções são abordadas neste estudo.

Posteriormente, apresentaremos, de modo geral, os princípios e noções fundamentais da Análise de Discurso Pecheutiana, que norteiam este estudo. Logo após, iremos expor os conceitos de *Heterogeneidade Mostrada* e *Heterogeneidade Constitutiva*, da linguista Authier-Revuz (1990; 2004) e as categorias de análise de *Ressonâncias Discursivas*, de Serrani (2005), com alguns desdobramentos oferecidos por Reis (2007), utilizados na análise e interpretação do *corpus* desta pesquisa.

1.2 Emoções no ensino de línguas

Ao longo da história dos estudos e pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, sempre houve uma tendência de deixar os aspectos emocionais de lado, especialmente por serem considerados mais complexos de estudar do que os aspectos cognitivos do ensino, que foram privilegiados ao longo dos anos (ZEMBYLAS, 2005; ARAGÃO, 2007, BRASILEIRO, 2012). Segundo Zembylas (2005), parece haver um consenso entre pesquisadores com relação à complexidade dos estudos do domínio emocional se comparado aos estudos cognitivos. Ainda segundo este autor, a emoção é o aspecto menos investigado nas pesquisas sobre ensino, embora seja um dos mais importantes e mereça maior atenção. Enfim, não são poucos os autores que mencionam o fato de as emoções serem um aspecto bastante negligenciado nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas (SUTTON; WHEATLEY, 2003; ZEMBYLAS, 2005; ARAGÃO, 2007; entre outros). Barcellos (2015a, p.8) afirma que “no Brasil, as emoções são ainda um tópico bastante recente em Linguística Aplicada, com poucos trabalhos”. Além disso, os estudos voltados para o tópico das emoções tendem a privilegiar tais aspectos em relação ao aluno e não em relação ao professor.

Nesta seção, apresentaremos um breve recorte dos estudos sobre emoções na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas – tanto trabalhos internacionais como nacionais – a partir de buscas realizadas em plataformas digitais e de consulta a artigos de revisão.

1.2.1 Trabalhos internacionais sobre emoções no ensino

Em uma busca pelos termos “*teachers*” e “*emotions*” em artigos publicados na área de ensino e formação de professores entre os anos de 1985 a 2014, Uitto, Jokikokko e Estola (2015) encontraram 70 artigos, cujos temas variavam entre: emoções e identidade de professores; exaustão emocional de professores; emoções de professores em contextos históricos, políticos e sociais; o impacto dos professores nas emoções dos alunos; inteligência emocional dos professores; regulação das emoções; etc. Esta busca, que cobre 29 anos de publicações, mostra que o tema emoções relacionado a professores vem crescendo na área de ensino e aprendizagem nas últimas décadas, embora o número de trabalhos publicados ainda seja pouco se comparado a outras temáticas. Na tabela abaixo, retirada do referido artigo, os autores relacionam a quantidade de artigos encontrados por período de tempo:

Tabela 1 - Número de artigos sobre emoções de professores publicados entre 1985-2014.

Period of time	Number of published articles
1985–1990	0 articles
1991–1996	3 articles
1997–2002	6 articles
2003–2008	23 articles
2009–2014	38 articles

Fonte: Uitto, Jokikokko e Estola (2015)

Como podemos ver na tabela acima, do início dos anos 2000 em diante, o número de artigos que focam nas emoções em relação a professores aumentou significativamente se comparado à década anterior.

Dentre os pesquisadores internacionais que têm se dedicado ao tema das emoções no ensino, alguns dos que mais se destacam são Michalinos Zembylas (2002a, 2002b, 2003, 2005, 2007, 2011), Jennifer Nias (1989, 1996) e Andy Hargreaves (1998a, 1998b, 2000, 2001). Zembylas (2003) preocupa-se em estudar as emoções como produtos de relações culturais,

sociais e políticas (e não apenas como disposições biológicas) e busca analisar como a cultura escolar, com suas ideologias e relações de poder, afeta as emoções do professor. Hargreaves (2000) também adota uma visão sócio-construcionista e contextualizada das emoções, buscando mostrar como as emoções se fazem presentes entre as pessoas, nas relações sociais e não em uma perspectiva individualista. Este autor deixa claro em seus estudos que emoção, cognição e ação estão diretamente e necessariamente conectados. Por sua vez, Nias (1996) enfatiza a importância de considerarmos as emoções dos professores e escutarmos suas narrativas, que muito podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente. Esta autora, assim como Zembylas e Hargreaves, ressalta que cognição e emoção não podem ser separadas das forças sociais e políticas que as moldam, destacando a importância de tais contextos (social e político) no papel das emoções. Nas palavras da autora:

As atitudes que os professores tomam em resposta ao que sentem afetam os contextos micropolíticos, sociais e políticos em que trabalham. As emoções dos professores, embora experienciadas individualmente, são uma questão de interesse coletivo: são ocasionadas por circunstâncias que podem ser identificadas, compreendidas e, portanto, têm potencial para serem alteradas, e suas consequências afetam todos os envolvidos no processo educacional. (NIAS, 1996, p. 294, tradução nossa⁴)

Deste modo, podemos depreender que um aspecto essencial nos estudos sobre as emoções em relação ao processo de ensino e aprendizagem é o fato de que as emoções não podem ser vistas apenas como disposições cognitivo-biológicas, mas é preciso considerar a dimensão social das emoções. No centro do modelo teórico de Zembylas (2002a) está a visão de que a vida emocional dos professores não é apenas uma realidade individual (nível intrapessoal), mas também um fenômeno social (nível interpessoal), político, cultural e social (nível intergrupar):

As emoções que os professores experienciam e expressam não são apenas uma questão de disposições pessoais, mas são construídas nas relações sociais e sistema de valores em suas famílias, culturas e situações escolares. Estas relações e valores influenciam profundamente como e quando emoções específicas são construídas, expressas e comunicadas” (Zembylas, 2002a, p. 81, tradução nossa⁵).

⁴ “The actions which teachers take in response to what they feel affect the micro-political, social and political contexts in which they work. Teachers' emotions, though individually experienced, are a matter of collective concern: they are occasioned by circumstances which can be identified, understood and so have the potential to be changed, and their consequences affect everyone involved in the educational process” (NIAS, 1996, p. 294).

⁵ “The emotions that teachers experience and express, for example, are not just matters of personal dispositions but are constructed in social relationships and systems of values in their families, cultures, and school situations. These relationships and values profoundly influence how and when particular emotions are constructed, expressed, and communicated” (ZEMBYLAS, 2002a, p. 81).

Portanto, se compreendemos a sala de aula como um espaço socialmente construído e constituído (GREEN; DIXON, 1994), fica evidente que as emoções são um aspecto indissociável do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Zembylas (2002b, p. 189), “se as emoções podem ser analisadas como formações culturais (por exemplo, na escola ou na sala de aula) e, portanto, constituindo significados, elas podem ser compreendidas como desempenhando um papel crucial na construção da identidade do professor” (tradução nossa⁶).

Deste modo, iremos resumir as principais concepções trazidas pelos estudos de Zembylas em relação às emoções no processo de ensino e aprendizagem. Este autor segue uma abordagem pós-estruturalista das emoções, alinhando os conceitos de ideologia, relações de poder, cultura, discurso e sociedade. Desta forma, este autor considera que:

- As emoções possuem uma dimensão cognitiva, excluindo a dicotomia razão x emoção.
- As emoções são produto de relações sociais, culturais e políticas.
- As emoções estão embutidas na ideologia, cultura e relações de poder, que, por sua vez, influenciam na expressão das emoções.
- As emoções estão essencialmente embutidas na cultura escolar.
- Compreender a relação entre emoções, identidade e relações de poder pode levar os professores a se envolverem em um processo de autotransformação.
- A partir do desenvolvimento de uma maior consciência em relação às suas respostas emocionais os professores podem classificar suas experiências, suas ansiedades, seus medos, suas emoções e aprender como usá-los de maneira empoderadora.
- É importante que os professores identifiquem e compreendam como suas emoções informam, expandem ou limitam suas possibilidades de ensino e como essas emoções lhes permitem pensar e agir de maneiras diferentes.

Frente a isso, o autor defende a importância de uma maior compreensão, por parte dos professores, em relação às suas próprias emoções, visto que elas informam a sua prática e influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a partir desta maior compreensão, os professores podem se (re)posicionar em seu fazer.

⁶ “If the emotions can be analyzed as cultural formations (for example, at school or in the classroom), and thus, constitutive of meanings, they can be understood to play a critical part in the construction of teacher identity, subjectivity, and power relations. The constitution of teacher subjectivity organizes techniques for governing the conduct of teachers” (ZEMBYLAS, 2002b, p. 189).

1.2.2 Estudos sobre emoções em Linguística Aplicada no Brasil

No Brasil, os estudos que se debruçam sobre a temática das emoções na área de Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas ainda são poucos e relativamente recentes. Segundo Coelho (2011, p. 13), “parece que, no contexto nacional, ainda há um preconceito ao lidar com o termo e o tema emoções em questões da sala de aula, preferindo-se valer de termos como afetividade e sentimento”, como é o caso do trabalho de Ribeiro (2012), que investiga emoções de professores de língua inglesa em formação inicial, mas cujo título não possui o termo emoções, e sim o termo “estados afetivos”. A autora ainda acrescenta que a ausência de um referencial teórico pode ser uma das razões que limitam o aprofundamento dos estudos sobre emoções em Linguística Aplicada no Brasil.

Dentre os pesquisadores brasileiros que mais têm se dedicado ao tema das emoções em Linguística Aplicada estão Rodrigo Aragão (2005, 2007, 2008, 2011a, 2011b, 2014, 2017) e Ana Maria Barcelos (2015a, 2015b, 2017). Os estudos de Aragão têm focado na pesquisa narrativa como parte do processo de reflexão sobre a maneira como as emoções afetam a aprendizagem de língua inglesa e as pesquisas de Barcelos têm focado na relação entre crenças e emoções no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Inclusive, em um artigo publicado em inglês no *Chinese Journal of Applied Linguistics*, Barcelos e Aragão (2018) fazem, juntos, uma revisão literária dos estudos sobre emoções em Linguística Aplicada publicados no Brasil entre os anos de 2007 e 2017.

Ao revisar tais trabalhos, os autores identificaram três principais linhas teóricas que guiaram estes estudos: 1) a visão pós-estruturalista, 2) a Biologia do Conhecer e 3) a teoria sociocultural. Na visão pós-estruturalista, as emoções são vistas como embutidas nas práticas discursivas e ideológicas e, conseqüentemente, indissociáveis do ensino, desempenhando importante papel na compreensão da identidade do professor e do processo de ensino e aprendizagem (BARCELOS; ARAGÃO, 2018). Um pesquisador expressivo que segue a linha teórica pós-estruturalista de abordagem das emoções é Zembylas (2002, 2003, 2005, 2007, 2011), como mostramos na seção anterior. A segunda linha teórica usada em muitas pesquisas sobre emoções no Brasil, de acordo com Barcelos e Aragão (2018), é a Biologia do Conhecer, nome dado ao conjunto de obras do neurobiólogo chileno Humberto Maturana. De acordo com esta segunda linha, as emoções são tidas como disposições corporais dinâmicas que tendem a modular os domínios de ações possíveis de serem estabelecidos num determinado momento interacional, sendo, portanto, processos que ocorrem na dinâmica corporal que embasam outros

processos que ocorrem no âmbito das relações da pessoa em seu meio social (ARAGÃO, 2007). Já o terceiro quadro teórico – a visão sociocultural – é influenciado pelas ideias de Vygotsky e seu conceito de *perezhivanie*, que pode ser entendido como a possibilidade de diferentes indivíduos experienciarem (emocionalmente) a mesma situação de diferentes maneiras (ABREU, 2017). De acordo com Abreu (2017), Vygotsky considera o aspecto biológico das emoções, mas sem desconsiderar o caráter histórico-social e as relações entre o indivíduo e o contexto social. Segundo Barcelos e Aragão (2018), embora estes três quadros teóricos adotem diferentes abordagens das emoções, existem semelhanças entre eles, como, por exemplo, o fato dos três considerarem as emoções como atreladas ao contexto sócio histórico.

Deste modo, a partir da consulta ao artigo de revisão de Barcelos e Aragão (2018) e de buscas realizadas em plataformas digitais (sites de livre acesso, repositórios *online* das universidades, revistas digitais das áreas de Letras e Linguística, etc.), selecionamos os trabalhos publicados no Brasil sobre o tema emoções relacionado ao processo de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar que selecionamos apenas os trabalhos que possuíam o termo “emoção”, “emoções” ou “emocional” no título, seja em português ou inglês. No quadro abaixo, listamos vinte e cinco trabalhos encontrados e seus autores, de acordo com o ano em que foram publicados. Em seguida, apresentaremos as principais contribuições trazidas por alguns destes estudos.

Quadro 1 - Trabalhos publicados sobre emoções em L.A no Brasil.

Ano / N° de trabalhos	Título / Autor(es) / Tipo de Trabalho
2005 (1)	Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês (Aragão/artigo)
2007 (1)	São as histórias que nos dizem mais: Emoção, reflexão e ação na sala de aula. (Aragão/tese)
2008 (1)	Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. (Aragão/artigo)
2011 (3)	Beliefs and emotions in foreign language learning. (Aragão/artigo) Emoção no Ensino/Aprendizagem de Línguas. (Aragão/artigo) Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso. (Coelho/tese)
2012 (1)	A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. (Brasileiro/tese)
2013 (2)	Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. (Barcelos/artigo) Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras (Oliveira/dissertação)

2014 (1)	Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública. (Rezende/dissertação)
2015 (6)	Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. (Barcelos/artigo) Letramento emocional do ensino de línguas. (Barcelos/artigo) Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. (Barcelos/artigo) O papel das emoções e da linguística aplicada crítica na formação do professor de línguas (Martins; Souza; Aragão/artigo) Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English (Rodrigues/dissertação) Os efeitos das emoções no ensino-aprendizagem de inglês e na formação do futuro professor: uma análise com base no feedback corretivo oral (Battistella/artigo)
2016 (3)	As emoções no processo de aprendizagem de língua inglesa: uma perspectiva sociocultural para o ensino de línguas para fins específicos (D'Andrea/tese) Emoções de uma professora de inglês de escola regular: o papel do coaching. (Padula/dissertação) Emotions and motivation to teach English at a Brazilian public school (Andrade/dissertação)
2017 (5)	Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente. (Land/dissertação) Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. (Souza; Aragão/artigo) Crenças e emoções de uma professora do ensino fundamental sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. (Silva; Silva; Coelho/artigo) Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. (Aragão/artigo) Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas (Ferreira/dissertação)
2018 (1)	Sou porque sinto: um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês. (Ramos/tese)

FONTE: Elaborado pela autora, baseado em Barcelos e Aragão (2018).

Em sua tese, Aragão (2007) realizou uma pesquisa com alunos de uma disciplina de graduação do curso de Letras de uma universidade federal, utilizando a pesquisa narrativa e etnográfica e baseando-se teoricamente em conceitos provenientes da Biologia do Conhecer, de Maturana. O autor defende que as emoções, reflexões e histórias de aprendizagem modulam as ações dos alunos em sala de aula e, ao narrar suas histórias, os aprendizes passam por um processo no qual se dão conta dos aspectos que influenciam sua conduta em sala, podendo questionar suas certezas e alterar emoções e ações.

Assim como Aragão (2007), Coelho (2011) também se baseia no quadro teórico da Biologia do Conhecer em sua tese, na qual investigou as experiências e emoções de onze professores de língua inglesa em atuação nas redes pública e privada de ensino, participantes de um projeto de educação continuada para professores de língua inglesa. Seus resultados evidenciaram que as emoções vivenciadas pelas professoras no programa de formação continuada geraram um processo de reflexão sobre sua própria prática e que mudanças são possíveis quando novas emoções se estabelecem, modificando também o domínio de ação destas professoras. Além disso, Coelho (2011) defende o papel fundamental da formação continuada como espaço de compartilhamento de emoções e experiências vivenciadas por professores. Deste modo, ambos Aragão (2007) e Coelho (2011) apoiaram-se nos fundamentos teóricos da Biologia do Conhecer e concluem que o domínio de ação do sujeito pode modificar a partir de relatos e reflexões sobre suas próprias emoções.

Também apoiando-se principalmente na Biologia do conhecer, Rezende (2014) desenvolveu um autoestudo sobre suas emoções ao começar a lecionar em uma escola pública, buscando compreender como suas emoções são constituídas, qual a relação entre suas emoções e ações no contexto da sala de aula e de que maneira estas emoções nos informam sobre sua prática em sala de aula. Seus resultados apontaram para emoções iniciais de tristeza, frustração e indignação e, em um segundo momento, emoções de felicidade, entusiasmo e esperança. A autora também ressaltou que a reflexão pode gerar transformação nos domínios de ação, assim como Aragão (2007) e Coelho (2011) constataram.

Em um estudo sobre as crenças e emoções de onze professores de uma escola da rede pública, Barcelos (2015a) sugere uma relação entre as crenças destes professores em relação à desmotivação dos alunos e emoções de frustração dos mesmos professores em relação à escola, de tal modo que as crenças geraram emoções negativas que, por sua vez, reforçaram ainda mais tais crenças. Rodrigues (2015) também investigou a relação existente entre crenças e emoções de professores, mas trabalhou com professores em pré-serviço, alunos de uma disciplina de estágio supervisionado do curso de Letras em uma universidade federal do estado de Minas Gerais. Seus resultados apontaram para uma existente influência entre emoções e crenças, de modo que as emoções têm a capacidade de criar, modificar ou fortalecer as crenças dos professores.

Em um trabalho mais recente, Ramos (2018) estudou, em sua tese, a relação entre as emoções vivenciadas por duas professoras de língua inglesa em formação e o processo de (re)construção de suas identidades profissionais. Ancorado nos estudos de Lev Vygotsky e na teoria histórico-cultural, seus resultados sugeriram uma inter-relação entre as emoções

vivenciadas pelas participantes e as identidades profissionais construídas e negociadas em suas práticas pedagógicas.

Por fim, ressaltamos a tese de Brasileiro (2012), que é o trabalho que mais se aproxima do estudo que propomos nesta pesquisa, visto que esta autora também pesquisou as emoções por meio da etnografia e pelo viés discursivo, se ancorando também em alguns dos princípios teóricos trazidos por Orlandi (2015). A autora pesquisou as emoções mais recorrentes na sala de aula, buscando entender como elas interferem no funcionamento das atividades propostas. Seus resultados apontaram 14 tópicos de emoções mais recorrentes, entre emoções negativas, vinculadas a desânimo, vergonha, agressividade, embaraço, abatimento, frustração e desrespeito e emoções positivas, vinculadas a interesse, entusiasmo, prazer, satisfação e envolvimento. Contudo, o presente trabalho se distancia do de Brasileiro (2012) em alguns aspectos. Primeiro, pelo fato desta autora ter pesquisado duas turmas de ensino fundamental, acompanhando as aulas de todas as disciplinas lecionadas nestas turmas, enquanto neste trabalho acompanhamos a professora (de língua inglesa) e não uma turma em específico, de modo que assistimos às suas aulas em turmas diferentes. Segundo, porque Brasileiro (2012) se apoia especialmente nos trabalhos de Charaudeau (2010), Plantin (2010) e Pepin (2008), enquanto neste trabalho nos apoiamos na Análise de Discurso derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux (1997a, 1997b[1969]), no conceito de Heterogeneidades Enunciativas, de Authier-Revuz (1990, 2004) e nas Ressonâncias Discursivas, de Serrani (2005) com desdobramentos oferecidos por Reis (2007), como mostraremos adiante.

Portanto, as principais contribuições trazidas pelos estudiosos brasileiros da área de Linguística Aplicada em relação ao papel das emoções do ensino podem ser resumidas da seguinte maneira:

- As emoções estão relacionadas às crenças⁷ do sujeito (BARCELOS, 2015a, RODRIGUES, 2015)
- As ações dos sujeitos podem modificar a partir de um processo de reflexão sobre suas próprias emoções (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; REZENDE, 2014)
- As emoções estão relacionadas ao processo de construção identitária dos professores (RAMOS, 2018)

⁷ Segundo Barcelos, o termo crenças refere-se a “construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação” (BARCELOS, 2006, p. 18). Contudo, neste estudo trabalhamos com o conceito de representações, que será explicado na seção 1.5.1.

- As emoções tidas como positivas podem afetar positivamente o processo de ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente propício à construção de conhecimento (BRASILEIRO, 2012)

Para finalizar esta seção, no artigo de revisão que mencionamos, publicado por Barcelos e Aragão (2018), os autores sugerem que futuros trabalhos sobre emoções de professores de línguas investiguem, a partir do uso de dados etnográficos, aqueles professores que já se encontram em serviço e atuação nas escolas, visto que a maioria dos estudos focam em professores ainda em formação e poucos usam dados etnográficos. Nas palavras dos autores:

Pouquíssimos trabalhos incluem a coleta de dados etnográficos a partir de atuações de professores em sala de aula, especialmente professores em serviço. Acreditamos que futuros estudos sobre emoções de professores de línguas no Brasil poderiam acrescentar dados etnográficos na sala de aula, uma vez que as emoções são contextuais. (BARCELOS; ARAGÃO, 2018, p. 517, tradução nossa⁸)

Portanto, foi exatamente isso que nos propusemos a fazer neste estudo: pesquisar uma professora de língua inglesa em atuação na escola pública, a partir dos pressupostos e instrumentos de investigação da pesquisa etnográfica em sala de aula e nos apoiando nos princípios e procedimentos analíticos da Análise de Discurso pecheutiana.

1.3 As Emoções no Discurso

Ainda em um movimento de revisão de trabalhos já realizados na temática das emoções, mencionaremos, nesta seção, alguns linguistas que têm trabalhado com as emoções em um viés discursivo. Antes, contudo, é importante destacar que o viés discursivo adotado neste trabalho pode se distanciar dos que serão aqui apresentados, visto que nos apoiamos na AD pecheutiana.

Segundo Brasileiro (2012, p. 35), “a Análise do Discurso, ao focalizar a interação, tem investido esforços nos estudos das emoções, tomando-as como constitutivas das relações de troca, numa abordagem discursiva”. Portanto, acreditamos na Análise de Discurso como um caminho frutífero para a compreendermos melhor o modo como as emoções circulam na sala de aula de língua inglesa, visto que ela fornece ferramentas analíticas que nos permitem entender a relação entre a língua e o universo das emoções. Dentre os teóricos do discurso que

⁸ “Very few of them include the collection of ethnographic data from actual actions of teachers in the classroom, particularly with in-service teachers. We believe future studies on language teacher emotions in Brazil could add ethnographic data within the classroom, since emotions are contextual and embodied”.

mais se destacam em relação aos estudos da emoção estão os franceses Charaudeau, Plantin e Pepin. Abaixo, apresentaremos brevemente um pouco do que cada um destes autores tem pesquisado a respeito das emoções.

Charaudeau (2010) evidencia o caráter interdisciplinar das emoções e afirma que a Análise de Discurso precisa da Psicologia e da Sociologia para evidenciar os mecanismos de intencionalidade do sujeito, da interação social e a maneira como as representações sociais são constituídas. Charaudeau (2010) insere seus estudos da emoção em uma perspectiva retórica, a partir da noção de “visada de efeitos” ou “visada patêmica”, acreditando que as emoções podem ser usadas para gerar efeitos no interlocutor ou audiência, em uma relação de causa e efeito.

Por sua vez, em um viés argumentativo, Plantin (2010) deseja mostrar que é possível argumentar emoções. Segundo este autor, “há argumentação de uma emoção quando o discurso justifica a atribuição de um experienciado a uma pessoa” (PLANTIN, 2010, p.58). Desta forma, o autor analisa o discurso emocional em virtude da intenção à qual ele visa. Já em seu livro *Las Buenas Razones de las Emociones* (2014), o autor propõe um modelo para a análise das emoções na fala e apresenta instrumentos e conceitos necessários para a análise da construção discursiva das emoções. Segundo Plantin (2014), um enunciado de emoção é definido como uma forma que vincula um termo de emoção (verbo ou substantivo), um lugar psicológico (ou experienciador, que se trata de quem experiencia a emoção) e uma fonte de emoção. Deste modo, um enunciado de emoção se compõe da seguinte forma: lugar psicológico + termo de emoção + fonte da emoção.

Em uma abordagem muito diferente da de Charaudeau e Plantin, Pepin (2008) foca nas emoções a partir de interações sociais e postula seis assunções ou concepções das emoções a partir de seu estudo, a saber: 1) as emoções emergem em situações variadas de interação; 2) as emoções são sequencialmente incorporadas na conversa no momento de interação e, portanto, intimamente entrelaçadas com sua organização sequencial; 3) as emoções estão ligadas às ações; 4) as emoções são co-construídas pelos participantes da interação; 5) as emoções são fenômenos que envolvem o corpo e 6) as emoções têm um caráter público, visto que são visíveis não apenas para os participantes na interação. Portanto, os estudos de Pepin (2008) são os que mais se aproximam de uma análise em relação às emoções circulantes da sala de aula, visto que analisam este fenômeno a partir da interação social.

No Brasil, alguns trabalhos realizados na Análise de Discurso tendo como foco as emoções foram reunidos no livro *As Emoções no Discurso*, volume I (MACHADO; MENEZES; MENDES, 2007) e volume II (MENDES; MACHADO, 2010), que trazem, inclusive, trabalhos de Charaudeau e Plantin, além de estudos de autores brasileiros. A maioria

dos trabalhos trazidos nos dois volumes foca nas emoções em um viés pragmático, retórico ou argumentativo, em relação a um efeito visado por meio das emoções.

Contudo, ressaltamos que neste estudo apoiamo-nos na Análise de Discurso de linha pecheutiana, que alinha os conceitos de língua, discurso e ideologia e concebe o sujeito como descentrado e atravessado pelo inconsciente, como explicitaremos adiante neste capítulo. Deste modo, em relação à análise discursiva do *corpus*, nos baseamos nos estudos de Michel Pêcheux (1997a[1969], 1997b, 1997c), Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), Orlandi (2015), Serrani (2005) e Reis (2007).

1.4 As emoções neste estudo

Tendo apresentado os trabalhos já realizados na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas e trabalhos realizados na área do Discurso em relação à temática das emoções, faz-se necessário esclarecer, portanto, quais as concepções e aspectos das emoções que adotamos neste trabalho, assim como a linha de análise que iremos seguir.

Primeiramente, para nos auxiliar em relação à nomeação das emoções, nos baseamos em um quadro apresentado por Brasileiro (2012), que, por sua vez, toma como base Reeve (2006), que classifica as emoções em positivas, neutras e negativas. Deste modo, temos:

- **Emoções positivas:** Esperança, alegria, alívio, gostar, orgulho, excitação, amizade, dedicação, ternura, fascinação, saudade, divertimento, animação, graça, jocosidade, jovialidade, satisfação, euforia, êxtase, entusiasmo, vivacidade, contentamento, prazer, triunfo, otimismo, fascínio.
- **Emoções neutras:** Espanto, surpresa, assombro.
- **Emoções negativas:** Tristeza, angústia, frustração, repugnância, não gostar, raiva/ira, desprezo, arrependimento, culpa, vergonha, solidão, dor, desânimo, ciúme, medo, pânico, ansiedade, amor não-correspondido, amor sofrido, aborrecimento, rabugice, zanga, ultraje, fúria, hostilidade, amargura, ódio, asco, desprezo, rancor, vingança, desgosto, ressentimento, repulsa, desdém, inveja, tormento, agonia, sofrimento, mágoa, depressão, desespero, desamparo, desalento, mau humor, infelicidade, luto, dor, infortúnio, desgraça, melancolia, consternação, decepção, desprazer, remorso,

alienação, isolamento, desconsideração, rejeição, nostalgia, derrota, abatimento, insegurança, embaraço, humilhação, insulto, piedade, simpatia, alarme, choque, horror, pânico, histeria, ansiedade, nervosismo, tensão, inquietação, apreensão, preocupação, aflição, pavor.

Segundo Brasileiro (2012, p. 46), “embora a proposta do Reeve (2006) seja relativamente engessada, ela traz um panorama das emoções, fornecendo a pesquisadores de áreas alheias à Psicologia acesso a uma nomenclatura vasta”. Deste modo, ainda que descontextualizadas, as nomeações de Reeve (2006) nos fornecem um direcionamento e nos auxiliam em relação à nomeação das emoções no decorrer das análises.

Como afirmamos na introdução deste trabalho, não iremos focar em definições específicas do termo emoção, mas nos principais aspectos trazidos pelos trabalhos já realizados nesta temática. Portanto, a partir dos trabalhos já apresentados nas seções de revisão deste capítulo, tecemos uma tentativa de condensação dos aspectos que consideramos como principais em relação às emoções e que serão considerados como base neste trabalho. Deste modo, consideramos as emoções em relação aos seguintes aspectos: a) as emoções são fenômenos socialmente construídos e partilhados, emergindo nas situações de interação; b) as emoções estão vinculadas às representações dos sujeitos; c) as emoções estão vinculadas ao lugar-posição ocupado pelo sujeito; d) as emoções se manifestam no discurso por meio de diferentes elementos discursivos, como palavras, gestos, tom de voz, reações corporais, etc.

Desta forma, adentramos a sala de aula de língua inglesa considerando os aspectos relacionados acima e entendendo este contexto como “um espaço em que emoções se multiplicam, pois é na interação que saberes, crenças e representações psicossociais do mundo se revelam, por meio do e no discurso” (BRASILEIRO, 2014, p. 295).

Em relação à linha de análise que iremos seguir neste trabalho, nos baseamos em Lysardo-Dias (2010) e partimos da premissa que as emoções são vividas *na e pela* linguagem. Esta autora postula dois níveis de análise das emoções na linguagem: o nível do enunciado (o produto da enunciação) e o nível da enunciação (momento da fala/interação). No nível do enunciado, o que é contemplado são as manifestações materiais dos estados emocionais, ou seja, as emoções verbalizadas no fio do discurso (LYSARDO-DIAS, 2010). Já no nível da enunciação, prossegue a autora, privilegia-se o modo como as emoções emergem no momento da fala e contribuem para a construção dos sentidos no processo enunciativo.

Adotamos, portanto, a Análise de Discurso para embasar nossas análises e gestos de interpretação, visto que acreditamos que ela nos possibilita realizar uma análise das emoções nos níveis do enunciado e enunciação. Além disso, os trabalhos da linguista Jacqueline Authier-Revuz serão de suma importância nesta pesquisa pelo fato desta autora ser estudiosa da enunciação e por ter influenciado as proposições de Michel Pêcheux. Deste modo, no nível do enunciado, em consonância com um de nossos objetivos específicos, buscaremos identificar as marcas de emoção no discurso, a partir da materialidade linguística, para posteriormente tecermos nossos gestos de interpretação. Em relação ao nível da enunciação, a partir da análise dos momentos de interação entre professora e alunos em sala de aula, por meio das observações e gravações das aulas, buscaremos compreender como professora e alunos externalizam suas emoções e de que modo elas influenciam a dinâmica das aulas e o processo de aprendizagem.

Faz-se necessário, portanto, apresentarmos os pressupostos teóricos desta disciplina de análise (AD) e o modo como ela nos fornece elementos analíticos essenciais para que possamos apreender as manifestações das emoções nos dois níveis de análise acima mencionados.

1.5 Análise de Discurso (AD)

Michel Pêcheux – a quem é atribuída a paternidade da vertente discursiva adotada neste trabalho, iniciada na década de 1960, – propõe uma disciplina de análise interdisciplinar, ao articular conceitos e noções provenientes de três regiões epistemológicas: a Linguística, o Materialismo Histórico (teoria das ideologias) e a Teoria do Discurso (BRANDÃO, 2004). Portanto, na AD pecheutiana o tripé LÍNGUA-IDEOLOGIA-DISCURSO configura-se como alicerce fundamental, pois esta disciplina de análise compreende que todo discurso deve ser analisado em relação às suas condições sócio históricas de produção, já que considera que não há discurso neutro, que não seja interpelado por uma ideologia. Deste modo, o quadro epistemológico geral da Análise do Discurso, é proposto por Pêcheux e Fuchs (1997) da seguinte maneira:

Ele reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico: 1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica). (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 163).

Portanto, a AD estabeleceu-se como uma disciplina de interpretação de base interdisciplinar, a partir da confluência entre conceitos e noções advindos de diferentes áreas de conhecimento, como a Linguística, a Sociologia, a História e a Psicanálise. Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 680), “da linguística deslocou-se a noção de fala para discurso; do materialismo histórico emergiu a teoria da ideologia; e finalmente da psicanálise veio a noção de inconsciente, que a AD trabalha com o de-centramento do sujeito”. Segundo Orlandi (2015, p. 13):

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na Análise de Discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. (ORLANDI, 2015, p. 13)

Deste modo, o objeto de estudo da AD não é a língua, mas sim o discurso, aqui entendido segundo Pêcheux (1997b), que o concebe como sendo *efeito de sentidos* entre interlocutores e não como uma mera transmissão de mensagens ou informações. Para o autor, o sentido de uma palavra não existe em si mesmo ou é dado a priori; ao contrário, o sentido é determinado no discurso, por meio das “posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160). Nas palavras do autor, “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160). Por esta razão o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores, visto que é no discurso que os sentidos emergem e geram significados.

Sendo o discurso efeito de sentidos, ao realizarmos nossas análises e gestos de interpretação do *corpus*, buscamos compreender *como* os sentidos são formados enquanto efeitos do dizer/fazer, e não localizar sentidos dados a priori no conteúdo dos enunciados, daí a oposição entre Análise de Discurso e análise de conteúdo pontuada por alguns autores (LIMA, 2003; CAREGNATO e MUTTI, 2006).

Quando a professora participante desta pesquisa enuncia, por exemplo: “*isso me irrita muito. Muito mesmo, eu não consigo, eu perco o fio da meada, eu não consigo falar com o outro falando ao mesmo tempo*”, precisamos, apoiados na materialidade linguística de seu enunciado, buscar entender como os efeitos de sentidos emergem dos dizeres da professora revelando suas emoções e suas implicações para a sala de aula, a partir da relação entre língua, discurso e ideologia. Nosso foco está, portanto, na professora tida como sujeito desta pesquisa.

Portanto, cabe destacarmos, como a noção de sujeito é apreendida nesta vertente de Análise de Discurso.

Ao conceber o discurso como *efeito de sentidos* entre interlocutores, a AD também reconfigura a noção de sujeito, que anteriormente era visto como produtor de sentidos. Deste modo, na Análise de Discurso pecheutiana o sujeito deixa de ser considerado como a origem do discurso e passa a ser visto como parte integrante do funcionamento do processo discursivo (ORLANDI, 2015). Ademais, o sujeito do discurso não é visto como senhor único de seu dizer, possuindo controle e total consciência sobre o que diz. Pelo contrário, o sujeito do discurso é descentrado, “pois é afetado pela realidade da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 20). Desta forma, nesta vertente de Análise de Discurso o sujeito é assujeitado, cindido e atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, não detendo o controle sobre este atravessamento (ORLANDI, 2015).

O sujeito da AD pecheutiana está inserido em um mecanismo maior – que é o processo interdiscursivo⁹ –, ao qual não tem consciência de estar atrelado e, justamente por não ter esta consciência, o sujeito tem a impressão de ser a origem de tudo o que diz e a ilusão de ter o total controle sobre seu discurso. Deste modo, quando fala, o sujeito não tem a consciência de que seu discurso é afetado por outros discursos, ou seja, por uma polifonia de vozes que o constitui e se manifesta por meio de sua memória discursiva. Segundo Orlandi (2015, p. 50), “ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva”, contudo, como não tem consciência deste mecanismo, ele está sujeito à falha, ao equívoco, a deslizes em seu dizer, que trarão à tona esta relação interdiscursiva da qual o sujeito não pode escapar.

Portanto, é trabalho do analista de discurso, por meio dos gestos de interpretação, trazer à tona esta relação interdiscursiva. Deste modo, ao analisarmos as emoções que emergem e circulam nos dizeres da professora e na sala de aula, nos atentamos para o modo como o sujeito é constituído nesta vertente da AD, por meio do atravessamento do inconsciente. É esta noção que nos dá respaldo para questionar, por exemplo, se os dizeres da professora participante em relação à sua profissão e à sua prática vão (ou não) ao encontro do sempre-já-afá discurso circulante em relação à imagem dos professores.

⁹ O conceito de interdiscurso será explicitado adiante, na seção 1.5.2.

Falaremos mais sobre a visão de sujeito adotada neste trabalho na seção 1.6, ao abordarmos o conceito de Heterogeneidades Enunciativas, proposto pela linguista Jacqueline Authier-Revuz (1990, 2004).

1.5.1 Condições de Produção, Representações e Lugar-posição

Uma das noções fundamentais na Análise de Discurso Pecheutiana é a de Condições de Produção (CP). Segundo Pêcheux, as condições de produção correspondem às circunstâncias de um discurso. Mais especificamente, ao “mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso” (PÊCHEUX, 1997b, p. 78).

De acordo com Orlandi (2015), as Condições de Produção compreendem tanto a situação de produção do discurso quanto os sujeitos, podendo ser consideradas nos sentidos amplo e estrito do termo. No sentido amplo, correspondem ao contexto sócio histórico e ideológico de produção do discurso e, no sentido estrito, correspondem ao contexto imediato da enunciação. Portanto, as condições de produção designam não apenas a circunstância e o contexto histórico do discurso, mas também inclui os sujeitos do discurso, ou seja, os interlocutores, o lugar de onde falam e as imagens que os sujeitos fazem de si mesmo e do outro.

Na obra *Análise Automática do Discurso* ([1969]1997b), ao apresentar os elementos estruturais que fazem parte das Condições de Produção e afirmar que o discurso não se trata de uma mera transmissão de informação entre A e B, mas sim de *efeito de sentidos* entre os interlocutores, Pêcheux (1997b) acrescenta, ainda, que A e B não designam necessariamente duas pessoas físicas, mas sim *lugares* na estrutura de uma formação social. Com isso, o autor atesta que quem fala o faz a partir de um lugar, ou seja, de uma posição. Deste modo, “o que funciona no processo discursivo é uma série de *formações imaginárias* que designam o lugar que A e B atribuem a cada um, a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997b, p.82, grifo nosso). Pêcheux (1997b, p. 83) ainda acrescenta que “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias”. Tais formações imaginárias são posteriormente, nesta mesma obra, denominadas por Pêcheux (1997b, p. 85) como “representações imaginárias”. A partir de Neves (2002), entendemos estes dois termos como tendo a mesma significação e, portanto, utilizaremos o termo “representações” neste trabalho. Nas palavras da autora:

Entendemos a representação, ou formação imaginária na ordem do discurso. Nesta ordem, todo material significante tem uma dimensão imaginária e não se trata,

portanto, de um substituto analógico de um real ausente, mas de uma ilusão necessária à existência da discursividade (NEVES, 2002, p. 92)

Desta forma, entendemos o conceito de representações no discurso como o conjunto de imagens que o sujeito constrói sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo à sua volta, a partir dos lugares sociais que ocupa.

Em vista disso, como A e B, na visão de Pêcheux (1997b), representam lugares sociais e, visto que neste trabalho optamos por um viés discursivo de análise das emoções, ao falarmos sobre os sujeitos da pesquisa, a professora participante e os seus alunos, optaremos por utilizar os termos *lugar* e *posição*. Entendemos estes termos segundo Reis (2018) que, baseando-se em Orlandi (2015), elabora estes termos em relação ao ensino, mais especificamente, no que diz respeito ao lugar e posição do professor:

Lugar é uma instância social e passível de descrição. Há, deste modo, o lugar de professor, conferido a partir de uma formação acadêmica, por exemplo. Já posição, por outro lado, se refere à tomada da palavra a partir do lugar social do sujeito, para negociar tanto efeitos de sentido, quanto posições discursivas. O sujeito assume, enfim, seu lugar, na medida em que fala, e aí se constitui em sua posição discursiva; isto é, constitui seu existir, ao falar e agir tal qual sócio historicamente demandado, de sua posição de professor de inglês. (REIS, 2018, p. 364)

Ancorados, portanto, no conceito de representações, buscamos compreender as imagens que a professora participante faz de si mesma a partir do lugar-posição que ocupa e as imagens que ela faz de seus alunos, visto que consideramos que tais representações se relacionam diretamente com suas emoções. Do mesmo modo, buscamos identificar suas representações em relação ao ensino, ao papel da escola, às aulas, etc., visando o cumprimento de um dos objetivos específicos postulados neste trabalho, que consiste em identificar as representações da professora e compreender como elas se relacionam com suas emoções e ações em sala de aula.

Em dado momento de uma das entrevistas, a professora participante diz que “o objetivo da escola é formar cidadãos, né, é // educar para a vida profissional, para a vida de conhecimentos¹⁰”. A partir de tal excerto, podemos apreender, então, que a professora parece possuir uma representação em relação ao papel e objetivos da escola. Portanto, buscaremos apreender o modo como as representações da professora se relacionam com as emoções que emergem em seu dizer/fazer.

¹⁰ Estes dizeres – que constituem parte do excerto 8 – serão desenvolvidos na seção 3.4.

1.5.2 Interdiscurso, Intradiscurso e Esquecimento

O conceito de Interdiscurso – essencial na Análise de Discurso – foi formulado por Pêcheux (1997a) para representar o lugar (simbólico) que os dizeres e os sentidos ocupam após o ato enunciativo, ou seja, para representar tudo aquilo que já foi dito em algum momento da história, em algum lugar. Segundo Fernandes (2008, p. 89), “Pêcheux deixa claro que os sentidos e, do mesmo modo, os dizeres, estão em constante curso, transitando pelos discursos, produzindo o efeito de já-lá, de já-dito, embora esquecido”. Segundo Orlandi (2015), o interdiscurso

É definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2015, p. 29)

Deste modo, o conceito de interdiscurso diz respeito a tudo que já foi dito antes, por quem quer que seja, em algum lugar, em algum momento, a partir de uma certa posição, em determinada condição de produção, em determinada formação discursiva e que irá influenciar nos discursos outros. Daí vem a impossibilidade do sujeito da AD ser a origem do discurso ou senhor único de seu dizer, como havíamos mencionado anteriormente. Afinal, algo fala sempre antes, em outro lugar (PÊCHEUX, 1997a) e todos os sentidos já produzidos anteriormente, em algum lugar, em outros momentos, têm influência e efeito sobre os discursos produzidos pelo sujeito. É a relação entre o já-dito e aquilo que está sendo dito.

Portanto, é o interdiscurso que relaciona o discurso à sua exterioridade, ou seja, ao discurso do outro, dito anteriormente. Esta relação interdiscursiva acontece de modo independente e de maneira inconsciente, o que significa que o processo interdiscursivo independe da vontade do sujeito enunciator, daí vem a relação entre interdiscurso e inconsciente. Além disso, ao considerarmos o interdiscurso como memória discursiva, cabe ressaltarmos a noção de esquecimento na Análise de Discurso Pecheutiana. Segundo Orlandi (2015),

O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que já foi dito por um sujeito específico em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras (ORLANDI, 2015, p. 32).

“O interdiscurso é, portanto, recalcado no inconsciente, apagado, esquecido lá, para poder retornar no discurso do sujeito, dissimulando sua presença” (Fernandes, 2008 p. 6). Portanto, é necessário que haja um “esquecimento” para que o processo interdiscursivo entre em funcionamento. Deste modo,

os sujeitos “esquecem” que já foi dito - e este não é um esquecimento voluntário - para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2015, p. 34)

Pêcheux (1997a) postula, então, dois tipos de esquecimentos que fazem parte da constituição do sujeito e que são inerentes ao processo discursivo. Segundo o autor, o esquecimento número um – de natureza inconsciente e ideológica – diz respeito à ilusão que o sujeito tem de ser a origem de tudo o que diz. Já o esquecimento número dois é, segundo este autor, de natureza semiconsciente ou pré-consciente e faz com que o sujeito selecione no interior das formações discursivas determinadas formas em detrimento de outras, tendo a ilusão de que tudo o que diz possui apenas um significado e é entendido da mesma forma por todos os interlocutores. Nas palavras do autor:

Concordamos em chamar de esquecimento nº 2 ao ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase - um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva¹¹ considerada. (Pêcheux, 1997a, p. 173)

Pêcheux (1997a) também ressalta que o interdiscurso pode ser identificável no fio discursivo - o *intradiscurso* - por meio da análise do processo discursivo. Cabe, portanto, destacarmos este conceito. Segundo Orlandi (2015, p. 31), o intradiscurso “seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas”. Deste modo, o intradiscurso é a materialidade linguística. Portanto, a relação entre estes dois conceitos – interdiscurso e intradiscurso – é essencial na Análise de Discurso, visto que “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 31).

Sendo assim, todos os conceitos provenientes da AD de linha pecheutiana que apresentamos acima (efeito de sentidos, sujeito descentrado, interdiscurso, representações,

¹¹ Segundo Orlandi (2015, p. 41) “as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações”.

lugar-posição, etc.) serão de suma importância durante as análises e gestos de interpretação das emoções que emergem no dizer/fazer da sala de aula de língua inglesa.

1.6 Heterogeneidades Enunciativas

Nesta seção, abordaremos alguns conceitos elaborados pela linguista Jacqueline Authier-Revuz, cujo trabalho mescla a Teoria da Enunciação com noções psicanalíticas freudolacanianas, com o dialogismo bakhtiniano e com noções advindas da Análise de Discurso proposta por Pêcheux, especialmente o conceito de interdiscurso, que apresentamos anteriormente.

É importante ressaltarmos que, embora seus estudos estejam localizados dentro da Teoria da Enunciação, proposta por Benveniste, Authier-Revuz se afasta deste autor no que diz respeito ao modo como este concebe a exterioridade discursiva. Segundo Fernandes (2008),

Authier-Revuz considera que, para estudar a língua, precisa-se recorrer aos seus exteriores, mas não os deslocando de seu lugar específico, como o fez Benveniste ao trazer o exterior para dentro do sistema linguístico, desconsiderando seu modo de ser. Para essa linguista, é preciso perceber o sujeito como uma exterioridade necessária à constituição da língua, que a afeta e a desestabiliza. (FERNANDES, 2008, p. 86)

É, portanto, a partir deste ponto de discordância com Benveniste que Authier-Revuz se aproxima do conceito de interdiscurso, desenvolvido por Pêcheux e – recorrendo também à Psicanálise lacaniana – concebe o sujeito como sendo descentrado e afetado pelo inconsciente, não sendo, por consequência, fonte e senhor de seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004). Deste modo, ao considerar o sujeito a partir de Lacan, a autora admite que não há um centro de onde emanam os sentidos e a fala, embora o sujeito tenha a necessidade de manter a ilusão de ser fonte de seu dizer. Outrossim, “para um sujeito que, fundamentalmente é um efeito de linguagem, não existe, fora da ilusão – aqui também necessária e normal – posição de exterioridade em relação à linguagem, de onde o sujeito falante poderia tomar distância” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69). Do mesmo modo como o sujeito não pode existir fora da linguagem, o discurso do outro também não, visto que é condição constitutiva de todo discurso, como destaca a autora:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos "outros discursos" e pelo "discurso do Outro". O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma

condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso¹² (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

Veremos, a seguir, como a autora identifica, conceitua e classifica as marcas do outro no discurso, visto que “o lugar ‘do outro discurso’ não é *ao lado*, mas *no* discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 37). Para este trabalho de pesquisa, nos baseamos especificamente em dois importantes conceitos formulados por Authier-Revuz: *Heterogeneidade Mostrada* e *Heterogeneidade Constitutiva*, a partir de seu texto *Heterogeneidades Enunciativas* (1990) e da obra *Entre a Transparência e a Opacidade: Um Estudo Enunciativo do Sentido* (2004).

Ambos os conceitos ilustram o que podemos chamar de *marcas do outro no discurso*. Estas marcas podem estar imbricadas na materialidade linguística do discurso, sendo visíveis e localizáveis – correspondendo ao que a autora chama de Heterogeneidade Mostrada – ou podem não necessariamente estar visíveis na materialidade linguística, mas estarem presentes de maneira implícita, que é o caso da Heterogeneidade Constitutiva. A seguir, veremos em detalhes estes dois conceitos formulados pela autora.

1.6.1 Heterogeneidade Mostrada

Na obra *Entre a Transparência e a Opacidade*, Authier-Revuz (2004, p. 12) afirma: “um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, *o outro*”. A este conjunto de formas detectáveis na materialidade do discurso a autora denomina ***Heterogeneidade Mostrada***.

Como exemplos de tais formas, a autora menciona: o discurso direto, o discurso indireto livre, as aspas, as formas de retoque ou de glosa, um item lexical em outra língua, a ironia, um outro tipo de registro discursivo (termo técnico, por exemplo), etc. Tais formas, ao serem utilizadas no discurso em enunciação, remetem claramente a um exterior discursivo, a uma alteridade, e portanto, são consideradas um ponto de heterogeneidade no discurso, assinalando, portanto, uma fronteira entre o interno e o externo no fio do discurso.

¹² A psicanálise lacaniana faz distinção entre o grande “Outro” e o pequeno “outro”. De acordo com Ravasio (2016), o primeiro refere-se ao inconsciente, à cadeia de significantes, determinações simbólicas e elementos que constituem e posicionam o sujeito em um determinado lugar singular. Já o segundo corresponde ao semelhante, às pessoas com as quais nos relacionamos, nos identificamos e que nos constituem, por meio de suas vozes e pelo registro do imaginário (RAVASIO, 2016).

É por meio da inserção das formas da heterogeneidade mostrada em sua enunciação que o sujeito busca “tomar as rédeas” de seu discurso, em uma tentativa de demonstrar controle sobre aquilo que diz, o que segundo Authier-Revuz é uma ilusão, já que “as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros” (Authier-Revuz, 1990, p. 26).

Authier-Revuz (2004, p. 14) traz como exemplo das marcas da heterogeneidade mostrada no discurso o seguinte enunciado:

(a) Feijões verdes, *al dente*, como dizem os italianos.

No exemplo acima, o sujeito da enunciação utiliza uma expressão em outra língua (*al dente*), que pode facilmente ser localizada no fio do discurso, configurando-se como uma marca de heterogeneidade mostrada. Esta expressão remete claramente ao discurso do outro, que, no caso acima, são os italianos, que utilizam tal expressão em sua língua materna, como é explicado no próprio discurso por meio da glosa explicativa. Portanto, no enunciado acima, fica evidente que o sujeito da enunciação não é uma pessoa de nacionalidade italiana, já que ele coloca os italianos na posição de o Outro do discurso. Deste modo, podemos ver no exemplo acima que “o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12).

Cabe ressaltarmos que as formas de heterogeneidade mostrada são subdivididas pela autora entre formas **marcadas** e formas **não marcadas**. As formas marcadas são aquelas que podem ser claramente detectadas, delimitadas e descritas; já as formas não marcadas aparecem de modo mais velado e implícito, não sendo tão facilmente reconhecíveis e detectáveis, mas podendo ser recuperadas. Para melhor exemplificar as formas marcadas e não marcadas da heterogeneidade mostrada, recorreremos a um quadro teórico elaborado por Carvalho (2015) em sua dissertação de mestrado, em que a autora resume e exemplifica de maneira esquematizada tais formas.

Quadro 2 - Formas marcadas e não marcadas da Heterogeneidade Mostrada.

Heterogeneidade mostrada		
Formas marcadas: linguisticamente descritíveis, marcadas na superfície do discurso		
Retoque / Ajustamento / Modalização autonímica / Itálico / Entonação		
Discurso direto	O locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do "sentido" dos propósitos que ele relata.	
Discurso indireto	O locutor se apresenta como um simples "porta-voz", dando lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso.	
As aspas	Sinal de distância. As palavras aspeadas são assinaladas como "deslocadas", "fora de seu lugar", pertencendo e adequando-se a um outro discurso.	
A glosa	Fórmula de comentário. Modo singular de se colocar do sujeito na não coincidência. Indica que o discurso de um sujeito não é homogêneo, mas é habitado por outros enunciados provenientes das mais diversas formações sociais e discursivas.	
Formas não marcadas: indicam a presença do outro de forma implícita, diluída.		
Conotação autonímica	Discurso indireto livre / Ironia / Antífrase / Imitação / Alusão / Reminiscência / Estereótipo	Formas discursivas ligadas à conotação autonímica; a presença do outro não é explicitada por marcas unívocas na frase, opera no espaço do não explícito, do semidesvelado, do sugerido, mais do que no mostrado, no dito. É uma modalidade implícita da presença diluída do outro no discurso.
Heterogeneidade constitutiva		
Não possibilita marcas linguísticas da presença do outro. Detectável no interdiscurso.		

Fonte: Carvalho (2015, p. 95).

Portanto, o que caracteriza as formas de *heterogeneidade mostrada* é o fato de que a presença do outro é perceptível e delimitável – em menor ou maior grau – na materialidade linguística do discurso. Deste modo, nos valem do conceito de heterogeneidade mostrada para analisar as marcas linguísticas visíveis na materialidade do discurso e compreender como a professora participante desta pesquisa insere o outro em seus dizeres. Por exemplo, quando professora participante enuncia: “*Tem vários professores que trabalham / né / falam que é falta de opção (...) falam em desistir / eu não / eu gosto muito de ser professora*”. Entendemos que aqui a professora insere a voz do outro em seu discurso ao mesmo tempo em que exprime uma emoção em relação à sua profissão. É justamente com a finalidade de identificar esta inserção do outro no discurso e, então, compreender os efeitos de sentido mobilizados a partir da inclusão

deste outro nos dizeres da professora sobre suas emoções e sobre seu fazer, que recorreremos ao conceito de heterogeneidade mostrada.

É possível percebermos que o conceito de *heterogeneidade mostrada* está relacionado ao que Pêcheux (1997a) chama de esquecimento número dois, visto que ambos os conceitos tratam do enunciado, do modo como o sujeito seleciona formas específicas para empregar em seu discurso. Do mesmo modo, o conceito de *heterogeneidade constitutiva*, que será apresentado adiante, está relacionado ao esquecimento número dois, já que ambos tratam da enunciação e da relação entre discurso, ideologia e inconsciente. Relacionando os dois tipos de esquecimento, Pêcheux (1997a, p. 177) afirma que

o efeito da forma-sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento n° 2. Assim, o espaço de reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva dada aparece como o lugar de constituição do que chamamos o imaginário linguístico (corpo verbal) (PÊCHEUX, 1997a, p. 177).

Já no que concerne a relação entre heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz (1990, p. 33) ressalta que

o que caracteriza as formas marcadas da heterogeneidade mostrada como formas do desconhecimento da heterogeneidade constitutiva é que elas operam sobre o modo da denegação. Por uma espécie de compromisso precário que dá lugar ao heterogêneo e portanto o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença. Elas manifestam a realidade desta onipresença precisamente nos lugares que tentam encobri-la (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33)

Portanto, vemos que da mesma forma que o sujeito da AD se vale do esquecimento número dois para mascarar o esquecimento número um, ele também recorre às formas da heterogeneidade mostrada para mascarar a heterogeneidade constitutiva.

1.6.2 Heterogeneidade Constitutiva

O segundo tipo de heterogeneidade enunciativa – **Heterogeneidade Constitutiva** –, como podemos ver no quadro elaborado por Carvalho (2015), não é detectável na materialidade linguística do discurso (como ocorre com a heterogeneidade mostrada), mas pode ser revelada a partir de uma análise interdiscursiva em consonância com noções psicanalíticas. Sobre este conceito, Authier-Revuz (1990) afirma:

Para propor o que chamo de heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, apoiar-me-ei, de um lado, nos trabalhos que tomam o discurso como produto de interdiscursos (...) de outro lado, apoiar-me-ei na abordagem do sujeito e de sua

relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

Para Authier-Revuz (2004), embora considere a heterogeneidade constitutiva o ponto-limite onde se esgota a descrição linguística, visto que não é detectável na materialidade da língua, a consideração deste tipo de heterogeneidade é “uma ancoragem, necessária, no exterior do linguístico” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 22), pois ela é constitutiva do sujeito. Deste modo, a autora acredita que a linguística precisa levar em consideração conceitos e noções externos, advindos de outras áreas do conhecimento – como a Psicanálise, por exemplo –, pois estes podem trazer importantes deslocamentos e contribuições para o objeto de estudo da linguística. Portanto, Authier-Revuz (1990) defende que, mesmo não sendo detectável na materialidade discursiva, a *heterogeneidade constitutiva* tem importância crucial na Análise de Discurso, por ser condição constitutiva de existência de todo discurso, visto que “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26), que, por sua vez, “é mais falado do que fala” (Ibid., p. 26). Deste modo, para a autora, “as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros” (Ibid., p. 26).

Porém, o sujeito, ao enunciar, não se dá conta de que é constituído por este mecanismo interdiscursivo que – inconscientemente – o faz acionar sentidos e discursos que fazem parte do “já-dito”. Logo, a compreensão do “discurso como produto do interdiscurso” (Ibid., p. 27) é uma “maquinaria estrutural ignorada pelo sujeito que, na ilusão, se crê fonte deste seu discurso, quando ele nada mais é do que o suporte e o efeito” (Ibid., p. 27). Então, mesmo que não visível na materialidade linguística, sabemos que todo discurso é atravessado por uma multiplicidade de vozes e de outros discursos que os constituem. Segundo a autora,

Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Cabe ressaltarmos que, embora não visível no fio discursivo, a heterogeneidade constitutiva se faz presente em todo discurso e pode ser recuperada por meio de análise e gestos de interpretação. Deste modo, segundo Authier-Revuz (1990, 2004), a análise enunciativa não se reduz apenas àquilo que está explícito na materialidade linguística, mas também abrange a multiplicidade de vozes que inconscientemente constituem todos os discursos. Desta forma, não poderíamos deixar de considerar em nossos gestos de análise e interpretação do discurso da professora de inglês este segundo tipo de heterogeneidade, constitutiva e inerente a todo discurso.

1.7 Ressonâncias Discursivas

Em nossas análises, também iremos nos apoiar teoricamente na noção de *Ressonâncias Discursivas*, elaborada e proposta por Silvana Serrani (2005). Esta autora afirma que “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante” (SERRANI, 2005, p. 90). Deste modo, tais repetições presentes no discurso fazem com que alguns sentidos reverberem e ecoem no discurso, o que definitivamente é importante de se considerar ao realizar Análise de Discurso, visto que o discurso, para Pêcheux, é efeito de sentidos e – portanto – a análise e compreensão de tais sentidos é de fundamental importância para o analista. Segundo a autora,

Estudamos a análise dessas recorrências nos textos, e conjunto de textos discursivamente relacionados, com o objetivo de estabelecer como ocorre, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção das representações de sentidos predominantes em um discurso determinado (SERRANI, 2005, p. 90)

Deste modo, a autora propõe três categorias de análise para detectar a presença das ressonâncias no discurso, que consistem em examinar, no fio do discurso, se existe a presença de: “a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de itens de diferentes raízes lexicais, apresentados no discurso como semanticamente equivalentes; b) construções que funcionam parafrasticamente; c) modos de enunciar presentes do discurso” (Ibid., p. 90). Contudo, Reis (2007), baseando-se em Authier-Revuz, propõe um complemento às categorias de Serrani (2005) ao acrescentar subcategorias às categorias originais. Sendo assim, nesta pesquisa, apoiamo-nos em Serrani (2005) e Reis (2007) para analisarmos a presença das Ressonâncias Discursivas no discurso da professora de língua inglesa. Portanto, analisaremos a presença de:

1. Repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
2. Repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
3. Repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
4. Modos de enunciar presentes no discurso:
 - 4.1 Modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
 - 4.2 Modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
 - 4.3 Modo de acréscimos contingentes através de incisivas e de glosas.

Em relação ao item 4.1, Reis (2007) afirma que o modo determinado de enunciar corresponde às sequências discursivas nas quais o enunciador faz escolhas por verbos cujos agentes são explícitos, enquanto no modo indeterminado de enunciar predominam os verbos no infinitivo, na voz passiva, particípio passado, verbos impessoais ou nominalizados.

Já em relação ao item 4.2, como o próprio nome já diz, refere-se aos modos de enunciar em que o enunciador faz negações ou afirmações, sejam estas modalizadas ou não. Por fim, os modos de enunciar por acréscimos contingentes referem-se às incisivas, ou seja, “qualquer ruptura enunciativa ou desvio sintático naquilo que é enunciado” (REIS, 2007, p. 65) e às glosas: “comentários, acréscimos contingentes que podem ser apontados pelo uso de orações subordinadas explicativas, restritivas, adversativas, relativas, etc.” (Ibid., p. 65).

Portanto, a partir das categorias de ressonâncias acima (repetições e modos de enunciar), buscamos compreender quais são os sentidos predominantes no discurso da professora de língua inglesa participante desta pesquisa, ou seja, quais são as marcas que ressoam em seu discurso no que diz respeito à expressão de suas emoções.

1.8 Conclusão

Fizemos, neste capítulo, um apanhado geral de trabalhos já realizados na área de Linguística Aplicada na temática das emoções, além de apresentarmos alguns teóricos do discurso que também têm trabalhado com este tema. Posteriormente, vimos o modo como as emoções são abordadas neste estudo e, em seguida, detalhamos os pressupostos teóricos que embasaram este trabalho de pesquisa, que consiste na vertente pecheutiana de Análise de Discurso, assim como as categorias analíticas de Authier-Revuz (2004) e Serrani (2005), com acréscimos propostos por Reis (2007).

No próximo capítulo, iremos apresentar os procedimentos metodológicos que guiaram o passo a passo de realização de cada etapa deste estudo.

CAPÍTULO II

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Introdução

Uma das possibilidades de se estudar os fenômenos humanos e sociais é por meio da pesquisa qualitativa, cujo objetivo é analisá-los no contexto em que ocorrem, mediante uma abordagem integrada, buscando compreender os acontecimentos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos e considerando todos os aspectos e pontos de vista relevantes (GODOY, 1995). Deste modo, o presente trabalho de pesquisa é classificado como de natureza qualitativa e está inserido no campo de estudo da Linguística Aplicada.

Assim sendo, considerando as variadas possibilidades de abordagens da pesquisa qualitativa (GODOY, 1995; GRIFFEE, 2012; BROWN, 2008; ANDRÉ, 1995), acreditamos que o desenho – ou *design* – de pesquisa mais adequado para alcançarmos os objetivos (geral e específicos) inicialmente estabelecidos para este trabalho de pesquisa é a etnografia. Primeiramente, pelo fato desta abordagem ter como escopo a compreensão do que se passa em um determinado contexto a partir da imersão do pesquisador no campo estudado. Em segundo lugar, por acreditarmos que as características e especificidades da etnografia em sala de aula (a serem apresentadas na próxima seção) – somadas aos princípios e procedimentos da Análise de Discurso de linha Pecheutiana – podem nos proporcionar maiores possibilidades de análise, a fim de atingirmos nossos objetivos de pesquisa pré-estabelecidos.

Neste capítulo, apresentaremos em detalhes os procedimentos metodológicos que orientaram todas as etapas de desenvolvimentos do presente trabalho de pesquisa, assim como a justificativa para a adoção de tais procedimentos.

2.2 Pesquisa etnográfica em sala de aula

A palavra etnografia deriva da junção de dois vocábulos gregos: o substantivo *ethnos*, geralmente traduzido como “nação” ou “povo” e o verbo *graphein*, que significa “escrever” ou “descrever” (ERICKSON, 2010). Portanto, literalmente, a palavra etnografia significa “descrever povos”. Deste modo, o interesse dos etnógrafos da Antropologia é a descrição da cultura (crenças, hábitos, valores, língua) de determinados povos ou grupos sociais (ANDRÉ, 1995). Segundo Rodrigues (2007, p. 529), “a antropologia norte-americana constituiu-se eminentemente como a ciência que estuda o homem e suas ações sociais e culturais em sua própria comunidade, tendo no método etnográfico a base fundamental de suas investigações”. Ainda segundo este último autor, a etnografia é o centro do pensamento

antropológico e ocupa o topo do triângulo da prática do antropólogo, também constituído pela comparação e pela contextualização (RODRIGUES, 2007). Contudo, embora originalmente desenvolvida na Antropologia, com o passar dos anos a etnografia também passou a ser utilizada como abordagem de pesquisa por outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia, a Educação e também pela Linguística Aplicada, como é o caso desta pesquisa.

Na área da Educação, a etnografia tem sido usada por muitos pesquisadores como uma *lógica de investigação* (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2003, GREEN; CASTANHEIRA, 2012). Nesta perspectiva, a etnografia não é vista como um método, mas como “uma perspectiva de investigação que leva em conta o estudo de práticas culturais e sociais de determinados grupos de indivíduos” (RODRIGUES, 2007, p. 531). Green, Dixon e Zaharlick (2003) ressaltam os principais aspectos da etnografia como lógica de investigação, que, segundo eles, envolve uma perspectiva holística, contrastiva (como base para triangulação de dados) e um processo não-linear de investigação, de modo que as decisões em relação à pesquisa não são todas tomadas antes da geração de dados, mas a partir de um processo reflexivo e dinâmico, no decorrer da investigação. Para tal, os autores ressaltam a importância do etnógrafo se apoiar em uma teoria orientadora, que guiará suas ações e tomadas de decisão ao longo do processo e lhe fornecerá ferramentas para a análise dos dados. Estes últimos autores salientam que a etnografia como lógica de investigação vai além de uma mera descrição, mas visa tornar visível os padrões e princípios de prática que guiam as ações dos membros de um determinado grupo.

Já em relação ao uso da etnografia no campo da Linguística Aplicada, Watson-Gegeo (1988) afirma que os métodos etnográficos oferecem uma abordagem para documentar de maneira sistemática as interações no processo de ensino e aprendizagem em detalhes ricos e contextualizados. A autora também ressalta a importância de resguardar os princípios etnográficos ao investigar a sala de aula de línguas, como o fato da etnografia ser holística, o que implica que o etnógrafo deve focar no contexto como um todo e, os eventos isolados, como por exemplo um momento de interação professor-aluno, devem ser compreendidos em relação ao macro contexto. Watson-Gegeo (1988) também aponta para a importância de um referencial teórico que possa guiar e direcionar o trabalho do pesquisador, visto que adentrar o campo de investigação sem categorias preconcebidas não significa ausência de pressupostos teóricos que deem suporte ao processo analítico e interpretativo. Sem este referencial teórico, a autora afirma que a investigação seria guiada apenas pelas concepções do investigador, ou seja, seus valores e crenças. Portanto, sem um embasamento teórico que lhes confira suporte, as análises seriam reduzidas a meros “achismos”.

Erickson (2010) afirma que, apesar de apresentar muitas semelhanças com a Etnografia tal qual foi inicialmente desenvolvida na Antropologia, a etnografia em sala de aula possui certas peculiaridades próprias. Contudo, muitas têm sido as críticas em relação a trabalhos que se propõem a ser etnográficos mas não o fazem, pelo menos não nos moldes antropológicos. Para Erickson (2010), uma das razões que tornam a pesquisa etnográfica em sala de aula peculiar e a difere da etnografia no seu sentido original é o fato de que a sala de aula é um contexto de certa forma já conhecido pelo pesquisador, que certamente, durante um período de sua vida, frequentou uma sala de aula na posição de aluno. Ainda que tenha sido uma sala de aula diferente, entendemos que este contexto possui características e rotinas próprias, de modo que a dinâmica de uma sala de aula é familiar àqueles que já frequentaram uma.

Deste modo, para o autor, o papel do pesquisador na pesquisa etnográfica em sala de aula seria o oposto do que geralmente ocorre na etnografia originalmente estabelecida. Enquanto na pesquisa etnográfica praticada na Antropologia o objetivo era conhecer e compreender um contexto novo e desconhecido, para Erickson (2010), o papel do pesquisador na etnografia em sala de aula é o oposto. É tornar “desconhecido” um contexto cuja dinâmica já é conhecida, a partir do distanciamento, do estranhamento e de um novo olhar para aquele cenário cuja dinâmica já lhe é familiar. Somente a partir desse estranhamento, de um olhar distante, que o pesquisador poderá enxergar questões habituais que provavelmente não enxergaria se fizesse parte daquele contexto como aluno ou professor, já que o hábito diário pode ocultar certas práticas ou torná-las invisíveis aos olhos de quem as vive.

Outras características essenciais da etnografia em sala de aula são apontadas por André (1995), que ressalta o uso das técnicas de geração de dados próprios desta investigação, que são a observação participante, as entrevistas e a documentação (ou notas de campo). Segundo a autora, por meio destes instrumentos é possível compreender as ações e representações dos sujeitos que compõem o contexto escolar e reconstruir os significados que são criados e recriados por eles em seu cotidiano. Portanto, nesta pesquisa, valemo-nos dos instrumentos mencionadas acima. Enfim, em relação ao uso da etnografia para a investigação do contexto da sala de aula, André (1995) salienta que o foco dos estudiosos da Educação é no processo educativo e, portanto, certos requisitos da etnografia antropológica não são necessariamente empregados na etnografia em sala de aula. Segundo esta autora, o que existe é uma adaptação da etnografia para a investigação do contexto educacional; dizemos, então, que a investigação em sala de aula é de *base* etnográfica. Portanto, o que nos propomos a fazer neste

trabalho foi a utilização de uma base etnográfica para pesquisar o contexto da sala de aula de língua inglesa.

Em vista disso, a escolha pela pesquisa etnográfica em sala de aula para a condução deste estudo foi devido à sua capacidade de proporcionar um amplo contato com as condições de produção do discurso e uma maior compreensão em relação aos acontecimentos na sala de aula, que é aqui compreendida como um espaço socialmente construído e constituído (GREEN e DIXON, 1994; NOVELLI, 1997). Para Green e Dixon (1994, p. 1),

Ver a vida em sala de aula como socialmente construída é reconhecer a primazia das interações sociais em tudo o que ocorre nas salas de aula. À medida que os membros da turma interagem uns com os outros e com os materiais, eles estão construindo os padrões cotidianos de vida que definem o que é aprender e ensinar, ler e escrever, professor e aluno, interagir e interpretar em uma determinada sala de aula. Aprender nas salas de aula não é apenas um processo individual ou psicológico, é também um processo em grupo e social. (GREEN; DIXON, 1994, p. 1, tradução nossa¹³).

Desse modo, acreditamos que a conjugação dos princípios e procedimentos teóricos da Análise de Discurso Pecheutiana, apresentados no capítulo anterior, com os pressupostos investigativos da pesquisa de base etnográfica em sala de aula pode nos proporcionar um contato amplo com as manifestações das emoções em sala de aula e, por conseguinte, uma maior compreensão deste fenômeno. Então, por meio de um processo de *escuta etnográfica*, a partir da imersão da pesquisadora no contexto analisado, de modo a estar sistematicamente presente nas aulas de uma professora de língua inglesa, é que buscamos um maior entendimento do modo como as emoções se fazem presentes em seu dizer/fazer. Dedicamo-nos, portanto, a uma escuta atenta à polifonia de vozes que emergem no discurso – não como meras transmissões de mensagens, mas como efeitos de sentido entre interlocutores – da sala de aula de língua inglesa.

Sato e Batista Junior (2018) destacam o potencial da pesquisa etnográfica quando aliada à Análise de Discurso:

Somando os dados das transcrições das entrevistas, as narrativas e os demais dados gerados etnograficamente, o(a) analista os alinha, comparando o discurso com a prática etnograficamente observada, de forma a contribuir para a percepção da realidade que se busca compreender (SATO; BATISTA JUNIOR, 2018, p. 195).

¹³ “Viewing classroom life as socially constructed acknowledges the primacy of social interactions in all that occurs in classrooms. As members of the class interact with each other and with materials, they are constructing the everyday patterns of life that define what learning and teaching, reading and writing, teacher and student, interacting and interpreting are in a particular classroom or group within a classroom. Learning in classrooms is not merely an individual or psychological process; it is also a group and a social process” (GREEN; DIXON, 1994, p. 1).

Dessa forma, esta pesquisa qualitativa baseou-se nos princípios da etnografia em sala de aula para a geração de dados e constituição de seu *corpus* linguístico.

2.3 Condições de produção e participante da pesquisa

O período de geração de dados para esta pesquisa ocorreu entre os meses de maio e dezembro do ano de 2018, em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada em um pequeno município da zona da mata, no interior de Minas Gerais. Trata-se de uma escola de pequeno porte, com cerca de 200 alunos, dedicada apenas ao ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano), sendo quatro turmas no turno da manhã e quatro turmas no turno da tarde. As aulas no turno da manhã iniciam às 7 horas e terminam às 11h25min; já as aulas do turno da tarde iniciam às 12h30min e encerram às 16h55min. Cabe ressaltar que a escola está localizada em um município próximo a áreas rurais, o que faz com que muitos de seus alunos sejam moradores de sítios e fazendas próximas ao município.

A professora participante desta pesquisa, Lúcia¹⁴, é uma professora licenciada em língua inglesa e língua portuguesa e trabalha há mais de dez anos na rede pública de ensino. Lúcia é a única professora de inglês da escola onde a pesquisa foi realizada, portanto, ministra aulas para todas as oito turmas da escola, em três dias da semana: às quartas, quintas e sextas, sendo duas aulas semanais de 50 minutos para cada turma. O ano em que ocorreu a geração de dados da pesquisa – 2018 – foi o primeiro ano de Lúcia nesta escola, em vista de ter sido nomeada em decorrência de um concurso público da secretaria de educação do estado de Minas Gerais.

O principal critério levado em consideração para a escolha da professora participante da pesquisa foi a localização da escola, visto que para uma maior viabilidade da realização da pesquisa seria ideal que a escola fosse próxima à moradia da pesquisadora, devido à necessidade de imersão no contexto pesquisado, segundo os princípios da pesquisa etnográfica. Deste modo, realizamos contato com alguns professores para propor a participação nesta pesquisa. Ao contatarmos Lúcia pela primeira vez para explicarmos sobre a pesquisa, no mês de abril de 2018, ela mostrou-se muito interessada e prontamente se dispôs a participar de nossa pesquisa, segundo nos relatou em uma conversa via internet: *“Eu aceito sim, gosto de projetos e de colaborar com os colegas / Gosto de trabalhar em conjunto para novas experiências”*. Além disso, ainda neste primeiro contato, Lúcia mencionou o fato de que iria

¹⁴ Nome fictício escolhido pela própria participante da pesquisa.

mudar de escola, pois seria nomeada como efetiva após aprovação em um concurso do estado. Então, segundo ela, seria interessante que esperássemos ela assumir nesta nova escola, pois ela acreditava que seria um ganho para a pesquisa o fato de acompanhá-la neste contexto que seria novo para ela também. Frente a isso, ficou acordado que iríamos iniciar a pesquisa tão logo ela assumisse na nova escola, o que aconteceu em maio de 2018.

Desta forma, alguns dias após Lúcia começar a trabalhar na nova escola, a pesquisadora passou a ir uma vez por semana à escola (geralmente às quartas) para acompanhar as aulas da professora.

Lúcia fazia o trajeto de sua casa até a escola em seu próprio carro, percurso que durava cerca de 40 minutos. Devido à proximidade entre as residências da pesquisadora e da professora, Lúcia ofereceu à pesquisadora a possibilidade desta ir para a escola de carona em seu carro. Deste modo, elas faziam o trajeto de ida e volta juntas.

Portanto, uma vez por semana, Lúcia e a pesquisadora tinham um tempo de convivência que ia das 6 horas da manhã até as 13 horas. O fato de fazerem este percurso juntas contribuiu muito para a aproximação das duas e certamente enriqueceu o processo etnográfico, visto que durante o trajeto conversavam sobre as aulas, as turmas, os alunos, a escola, etc., configurando-se como uma excelente oportunidade de troca entre as duas. Na escola, a pesquisadora teve a oportunidade de conhecer professores de outras disciplinas e conviver com eles durante sete meses, frequentando a sala dos professores nos intervalos e horários livres e participando de diversas conversas com os docentes.

Ao longo dos sete meses de convivência na escola e nas turmas de Lúcia a presença da pesquisadora acabou tornando-se familiar aos olhos dos alunos e dos outros professores, visto que sua presença às quartas neste espaço escolar já era esperada. Com o tempo de convivência, muitos alunos passaram a cumprimentar a pesquisadora, chamando-a pelo seu nome e, quando ocorria de não ser possível que ela fosse à escola às quartas, os alunos costumavam perguntar à professora Lúcia o motivo da ausência.

Podemos dizer, finalmente, que todo este tempo de convivência da pesquisadora na escola – tendo aproximação com os sujeitos que compõem a cultura deste espaço social, fazendo parte dele – foi extremamente significativo para o processo de escuta etnográfica, visto que na pesquisa etnográfica buscamos uma visão ampla e um olhar aprofundado para todos os elementos que fazem parte das condições de produção.

2.4 Constituição do *corpus* e instrumentos de geração de dados

A constituição do *corpus* desta pesquisa deu-se no período de sete meses – de maio a dezembro de 2018 – por meio da utilização de três instrumentos de geração de dados: 1) observações e gravações de aulas; 2) notas de campo da pesquisadora e 3) três entrevistas semiestruturadas com a professora participante da pesquisa. Em seguida, serão detalhados cada um dos três instrumentos e o modo como foram utilizados para a formação do *corpus* linguístico da pesquisa.

Antes, porém, é de suma importância ressaltarmos que, como esta pesquisa lida com uma pessoa enquanto participante, precisa apoiar-se em princípio éticos e legais de pesquisa, como em toda pesquisa que envolve seres humanos. Deste modo, a professora concordou em participar da pesquisa ao assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo A). Também obtivemos autorização da direção da escola para nos inserirmos no contexto pesquisado e gerar os dados de pesquisa. Além disso, ressaltamos que esta pesquisa faz parte de um projeto maior, intitulado “**Não Só de Verbo *To Be* (Sobre)Vive o Ensino da Língua Inglesa: o Espaço, as Ações e os Atores da Sala de Aula**”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP¹⁵) da UFMG.

2.4.1 Observações e gravações de aulas

Sendo a presente pesquisa de base etnográfica em sala de aula, a presença prolongada do pesquisador em campo, ou seja, na sala de aula, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da pesquisa, segundo princípios da etnografia. Portanto, a observação das aulas da professora participante da pesquisa constituiu um instrumento fundamental de geração de dados para este estudo.

De acordo com Griffiee (2012), a observação como instrumento de pesquisa – incluindo a observação em sala de aula – precisa ser sistemática, intencional e teórica. Isto significa que ela precisa ser organizada e guiada por procedimentos metodológicos e não realizada de maneira aleatória e descuidada. Também significa que a observação precisa ser realizada com uma intenção, de modo que o pesquisador tenha um objeto de estudo em mente ao observar. Mesmo no caso da pesquisa etnográfica, em que o interesse está no processo e nos sentidos e significados mobilizados pelos sujeitos participantes do contexto (e não no produto

¹⁵ CAAE: 69472017.8.0000.5149.

final), não significa que o pesquisador precisa ir a campo sem um interesse por conhecer (ANDRÉ, 1995), como no caso desta pesquisa, cujo interesse é em como os sentidos são mobilizados em relação às emoções. É importante ressaltarmos que tal interesse também não significa que o pesquisador já sabe o que irá encontrar ao ir a campo para observar, apenas que existe um plano de fundo que o motivou a realizar a observação. Por fim, o pesquisador deve estar embasado em princípios e teorias ao ir a campo para realizar as observações. Portanto, Griffie (2012, p. 178) define este instrumento de pesquisa como sendo “um olhar sistemático, intencional e teórico, juntamente com o registro e análise dos resultados de nossa observação para fins de pesquisa”.

Para a realização das observações, optamos por um posicionamento participante do pesquisador. Adler e Adler (1987) destacam três tipos de observações participante de acordo com o grau de participação do investigador no contexto pesquisado. O primeiro é a observação participante periférica, que implica em um baixo grau de participação, apenas o suficiente e o necessário, sem estar diretamente ativo nas atividades do contexto observado, para que não comprometa a capacidade de distanciamento e análise do pesquisador. O segundo tipo é a observação participante ativa, em que o pesquisador opta por participar ativamente de todas as atividades do contexto, o que implica um alto grau de envolvimento. Já o terceiro é a participação completa, caso o pesquisador já seja parte do contexto investigado ou quando ele se torna o próprio fenômeno estudado. Embora estas três categorias de Adler e Adler (1987) não tenham sido pensadas para a etnografia em sala de aula, é possível pensá-las para este contexto. Deste modo, podemos dizer que as observações das aulas da professora nesta pesquisa deram-se a partir de um posicionamento participante periférico, ou seja, a pesquisadora buscou interagir o mínimo com os estudantes e com a professora durante as aulas – apenas quando solicitada pelos participantes – o que ocorria ocasionalmente. Contudo, é importante ressaltarmos que o simples fato da pesquisadora adentrar o espaço da sala de aula da professora Lúcia já é um fator de alteração e influência naquele contexto. Portanto, ao assumirmos um posicionamento de participação mínima não estamos pressupondo a neutralidade do pesquisador, visto que assumimos a impossibilidade da neutralidade frente o contato com o outro.

O foco das observações foram os aspectos emocionais envolvidos na prática da professora em sala de aula, ou seja, a maneira como as emoções da professora se manifestam em seu discurso e se entrelaçam em suas ações. As aulas foram gravadas em áudio e notas de campo da pesquisadora foram tomadas e também utilizadas como dados desta pesquisa, para enriquecer e auxiliar o processo de análise. As aulas foram observadas uma vez por semana,

com exceção de semanas em que por algum motivo de força maior não foi possível realizarmos a observação.

A escolha pela gravação das aulas observadas como instrumento de geração de dados para esta pesquisa também está baseada nos princípios da triangulação de fontes de obtenção de dados, pois o pesquisador precisa se apoiar em diferentes e variadas fontes para ajudá-lo no processo de conferir validade e confiabilidade à sua pesquisa (GRIFFEE, 2012). Isto não significa que o simples fato de utilizar múltiplos instrumentos para gerar os dados de sua pesquisa seja garantia de validade, mas, deste modo, o pesquisador terá maior oportunidade de confrontar dados e obter maior embasamento para pautar suas análises e gerar conclusões. Desta forma, as gravações eram realizadas com um aparelho celular, que era posicionado próximo à professora, de modo que pudesse gravar de maneira clara as falas desta. Aqui, cabe ressaltar que, seguindo os princípios éticos de pesquisa, antes de iniciarmos as observações e gravações das aulas, solicitamos a autorização da escola por meio de uma carta de apresentação do projeto, em que explicamos detalhadamente como se daria a geração de dados para esta pesquisa.

As observações das aulas da professora aconteciam, na maioria das vezes, às quartas-feiras, no período da manhã, em que a pesquisadora ia para a escola com a professora e ficava na escola das 7h30min às 11h25min e acompanhava todas as aulas da professora naquele dia, que consistiam em quatro aulas (duas para o 8º ano, uma para o 7º ano e uma para o 6º ano). Porém, algumas observações foram realizadas em outros dias da semana, como quinta-feira e sexta-feira, quando não era possível ser realizada na quarta-feira. Em um dos dias de observação de aula, em uma quinta-feira, a pesquisadora teve a oportunidade de passar o dia todo na escola com a professora Lúcia, das 7h30min às 17horas, tendo a oportunidade de assistir as aulas nos turnos da manhã e da tarde.

2.4.2 Notas de campo

Na pesquisa etnográfica, as notas de campo do pesquisador constituem dados fundamentais, uma vez que é por meio delas que o pesquisador registra diariamente suas impressões, seu ponto de vista, suas observações, suas considerações, enfim, todas as suas experiências no campo de pesquisa em que está inserido. Deste modo, ao final do período de campo, o pesquisador reúne todas estas informações por ele geradas para que estas possam ser analisadas e se constituírem como dados da pesquisa. Deste modo, as notas de campo

constituem um dos pilares da pesquisa etnográfica, como destaca Geertz (1973, p. 19 *apud* EMERSON; FRETZ; SHAW, 2013, p. 370): “O etnógrafo inscreve o discurso social, ele o põe no papel (...) ele o transforma, de evento passageiro, que existe tão somente no momento em que ocorre, em um relato, que existe em sua inscrição e pode ser novamente consultado”.

Emerson, Fretz e Shaw (2013) afirmam que os registros de campo envolvem a percepção e a interpretação do pesquisador, portanto, não podem ser reduzidos a uma mera produção de texto que corresponderia exatamente aos fatos observados e vividos, pois isto seria assumir erroneamente que existe apenas uma única e correta maneira de descrever a realidade de um contexto. Portanto, este instrumento de pesquisa implica um processo de reflexão, interpretação e atribuição de sentido, em que o pesquisador escolhe aquilo que considera significativo a ser registrado e, do mesmo modo, opta por não registrar o que julga não ser relevante como dado de pesquisa. Vale ressaltar que também para a Análise de Discurso, as notas de campo por si só já se constituem como uma forma de interpretação do pesquisador em relação à realidade observada.

Uma considerável vantagem de se utilizar as notas de campo como instrumento de pesquisa é o fato deste registro permitir ao pesquisador transpor para o papel tudo que considera relevante das situações experienciadas e poder consultar suas anotações sempre que achar necessário, como ressaltado por Emerson, Fretz e Shaw (2013):

(...) importante reconhecer que notas de campo envolvem inscrições da vida social e do discurso social. Tais inscrições inevitavelmente reduzem o tumulto e a confusão do mundo social a palavras escritas, que podem ser analisadas, estudadas e pensadas sucessivas vezes ao longo do tempo (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2013, p. 370).

Além disso, acreditamos que a conjugação das notas de campo com as gravações de aula pode trazer muitos ganhos para a pesquisa, visto que um instrumento pode complementar o outro, auxiliando na apreensão dos efeitos de sentido produzidos em sala de aula, já que algo pode passar despercebido pelo pesquisador ao realizar suas anotações, mas pode ser capturado pelas gravações. Desta forma, ao ouvir as gravações e visitar seus registros de campo, o pesquisador pode mobilizar tais efeitos de sentido e fazer reflexões e associações mais completas, que talvez não faria se tivesse apenas um destes instrumentos em mãos, enriquecendo o processo de interpretação e análise dos dados de pesquisa.

Neste estudo, as notas de campo foram geradas durante cada observação de aula realizada, a partir de anotações da pesquisadora em um caderno reservado para este fim. Os registros foram posteriormente digitalizados, para facilitar a manipulação e análise destes dados.

2.4.3 Entrevistas

A entrevista é um instrumento de geração de dados muito utilizado na pesquisa qualitativa, pois tem a capacidade de fornecer informações mais profundas sobre o ponto de vista do participante acerca do fenômeno estudado, seu modo de interpretá-lo, suas experiências, seus sentimentos, sua maneira de se expressar e colocar em palavras aquilo que pensa e sente (GRIFFEE, 2012). Além disso, a entrevista é uma riquíssima oportunidade para o pesquisador gerar um ambiente propício à sua aproximação com o participante, de modo a tentar criar uma relação de empatia e cumplicidade com o informante e fazê-lo sentir que pode confiar no pesquisador.

Como instrumento de pesquisa, a entrevista pode ser estruturada, semiestruturada e não estruturada. O tipo de entrevista empregado nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada de base etnográfica, que possui um certo nível de estruturação e questões pré-determinadas, mas permite a flexibilidade, já que é possível modificar a ordem das perguntas e outras questões podem emergir a partir da resposta do informante. Portanto, é uma entrevista orientada a partir das respostas do participante.

Ao todo, foram realizadas três entrevistas com a professora participante desta pesquisa, com o intuito de cumprir um de nossos objetivos específicos, que consiste em identificar as representações da professora e compreender como elas se relacionam com suas emoções e ações em sala de aula. Portanto, a primeira entrevista foi realizada pouco após o início do período de geração de dados, no dia 21 de junho de 2018, decorrido um mês do início das observações de aulas. A segunda entrevista ocorreu no dia 04 de outubro de 2018, após cinco meses do início das observações e, por fim, uma última entrevista com a professora foi realizada no dia 05 de dezembro de 2018, no último mês do período de geração de dados. O fato de termos realizado três entrevistas neste intervalo (um mês após o início, ao meio e ao fim do período de geração de dados) ocorreu em decorrência de utilizarmos uma metodologia etnográfica e, portanto, questões de interesse do pesquisador emergem após sua entrada em campo, ao longo do processo. Desta forma, era possível anotarmos tais questões para trazê-las à tona em uma próxima entrevista.

Todas as três entrevistas (ver apêndices A, B e C) aconteceram na escola, durante o horário vago da professora. Estas foram gravadas em áudio com a permissão da participante e, posteriormente, transcritas para que pudesse ser realizada a análise e interpretação dos dados gerados, sendo que as duas etapas foram realizadas pela pesquisadora. Cabe ressaltarmos que,

segundo Flores (2006), o próprio ato de transcrever, por si só, já é considerado como uma interpretação do pesquisador, visto que cada ato enunciativo é único e não pode ser desvinculado do sujeito que o produz. Portanto, a transcrição é “uma enunciação sobre outra enunciação” (FLORES, 2006, p. 62) e, conseqüentemente, um ato de interpretação.

No quadro abaixo, listamos as datas de realização de cada entrevista com a professora.

Quadro 3 - Cronograma das entrevistas realizadas.

Relação de entrevistas realizadas com a professora	
Primeira entrevista (E1)	21 de junho de 2018
Segunda entrevista (E2)	04 de outubro de 2018
Terceira entrevista (E3)	05 de dezembro de 2018

Fonte: Elaborado pela autora

2.5 Dispositivos de análise

Nesta seção, apresentaremos os dispositivos teóricos e as categorias de análise nas quais nos baseamos para movimentar nossos gestos de interpretação do *corpus*. Tais categorias sustentam-se a partir da fundamentação teórica apresentada no Capítulo I deste trabalho, que se compõe principalmente de conceitos e noções advindos da vertente pecheutiana de Análise de Discurso, que visa compreender a produção de sentidos no processo discursivo. Segundo Orlandi (2015),

A Análise de Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio do simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2015, p. 24)

Deste modo, nesta pesquisa, empregamos a análise interpretativa dos dados por meio de *gestos de interpretação*, com base nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso. Portanto, cada escolha metodológica foi pensada de modo que – conjugada com o dispositivo

teórico da AD – pudéssemos ter material suficiente e adequado para alcançarmos os objetivos estabelecidos. A seguir, apresentaremos as categorias de análise empregadas.

2.5.1 Ressonâncias Discursivas

Durante o processo de análise de dados desta pesquisa, valemo-nos da noção de *Ressonâncias Discursivas*, formulada por Serrani (2005, p. 90), que afirma que “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante”. Desta forma, para identificar tais ressonâncias, Serrani (2005, p. 90) busca examinar a presença das seguintes categorias de análise: “a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de itens de diferentes raízes lexicais, apresentados no discurso como semanticamente equivalentes; b) construções que funcionam parafrasticamente; c) modos de enunciar presentes do discurso”. Como visto, a autora propõe três categorias de análise, porém, para este trabalho de pesquisa, iremos nos apoiar também em Reis (2007) que, apoiando-se em Authier-Revuz, propõe uma subcategorização complementar a uma das categorias de Serrani (2005). Deste modo, consideramos a seguinte categorização de acordo com a proposta de Reis (2007), buscando examinar:

1. Repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
2. Repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
3. Repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
4. Modos de enunciar presentes no discurso:
 - 4.1 Modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
 - 4.2 Modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
 - 4.3 Modo de acréscimos contingentes através de incisões e de glosas.

Portanto, nesta pesquisa, procuramos observar e identificar a presença das repetições e dos modos de enunciar mencionado acima, ao analisarmos a materialidade do discurso da professora participante, com a finalidade de apreendermos os significados e sentidos predominantes, especialmente no que concerne às emoções que emergem em seu discurso. Como exemplo, trazemos a seguinte fala da professora participante:

“*Eu sei que eu tenho muito que **aprender** ainda*” / “*pretendo continuar e **aperfeiçoar** / pra eu **crescer** mais ainda*”

Nos enunciados acima, em que a professora fala a respeito de sua profissão, destacamos três itens lexicais, os verbos *aprender*, *aperfeiçoar* e *crescer*, empregados por Lúcia em seu discurso e que podem aqui ser entendidos como semanticamente equivalentes, gerando um efeito de sentido de investimento profissional, de constante aprendizado e crescimento. Deste modo, a equivalência semântica destes itens representam um exemplo da segunda categoria de análise das ressonâncias discursivas (repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes).

2.5.2 Heterogeneidades Enunciativas

De acordo com os conceitos de *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*, cunhados por Authier-Revuz (1990; 2004), conforme detalhado no Capítulo I, buscamos analisar e compreender como as marcas do outro emergem no discurso da professora. Segundo esta autora, o outro se inscreve no discurso de duas maneiras: por meio das formas linguísticas localizáveis na materialidade visível da língua (discurso direto, indireto, glosas, aspás, ironia, etc.), que a autora chama de *heterogeneidade mostrada*; e por meio das marcas não localizáveis na materialidade, onde encontra-se o jogo entre ideologia e inconsciente e o interdiscurso se faz presente, que a autora denomina *heterogeneidade constitutiva*. Desta forma, lançando mão destes dois conceitos e considerando que todo discurso é atravessado pelo discurso do outro, buscamos analisar as marcas de polifonia e heterogeneidades enunciativas no discurso da professora sujeito desta pesquisa, para apreendermos os efeitos de sentido produzidos.

Como exemplo de *heterogeneidade mostrada*, podemos destacar uma fala da professora, em que ela diz:

“(...) *dizer assim / que eu fico assim / **ah eu vou parar de dar aula porque eu não aguento / não / eu gosto muito de dar aula***”

Na fala acima, a professora insere o outro em seu discurso por meio do discurso direto, em que ela demarca uma fala atribuída ao outro, que, no caso, são os professores que pensam em desistir de lecionar. Deste modo, a professora traz, de maneira marcada e explícita, a voz do outro para o seu discurso, portanto, tal marca é chamada de *heterogeneidade mostrada*, visto que é facilmente localizável pelo analista na materialidade discursiva. Também no enunciado acima podemos identificar um exemplo de emprego da categoria modo de definir por negação (que apresentamos na subseção anterior), em que a professora nega algo, cujo efeito é a geração de um efeito de sentido contrário. Ao dizer “*não*” na fala acima, Lúcia parece querer afirmar que os dizeres, atribuídos ao outro, que remetem a um discurso da desistência, não corresponderiam a um posicionamento particular dela. Deste modo, Lúcia faz uma negação que, no movimento de sentidos do discurso, gera um efeito de afirmação.

2.6 Conclusão

Acreditamos que o aporte teórico apresentado no Capítulo I, juntamente com o *corpus* linguístico gerado por meio dos instrumentos etnográficos aqui relatados e o uso das categorias de análise mencionadas neste capítulo (ressonâncias discursivas e heterogeneidades enunciativas), nos possibilitaram uma maior compreensão dos efeitos de sentido que emergem no discurso da professora participante desta pesquisa; para que, desta forma, pudéssemos melhor entender de que maneira as emoções se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

Em seguida, no próximo capítulo, apresentaremos nossas análises e gestos de interpretação do *corpus*.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS*

3.1 Introdução

No primeiro capítulo deste trabalho, fizemos um breve apanhado de estudos realizados na área de ensino e aprendizagem de línguas a partir da temática das emoções e apresentamos algumas de suas principais contribuições para este campo de estudo. Além disso, apresentamos também alguns teóricos do discurso e como estes têm abordado as emoções em seus estudos. Em seguida, ainda no primeiro capítulo, abordamos os pressupostos teóricos que embasam nosso trabalho. No segundo capítulo, detalhamos o percurso metodológico, as condições de produção e o passo a passo de execução de nossa pesquisa. Deste modo, neste terceiro capítulo, é a vez de apresentarmos nossos movimentos de análise e gestos de interpretação do *corpus* da pesquisa, baseando-nos principalmente nos princípios e procedimentos teóricos da Análise de Discurso, apresentados no capítulo I deste trabalho.

Segundo Orlandi (2015, p. 24), “não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender”. De acordo com Neves (2008, p. 23) “são gestos porque são tomadas de posição nunca isentas da própria contingência, uma vez que o sujeito está implicado nesse gesto e, com ele acontecem pontos de equívoco que oferecem lugar à deriva de sentidos”. Sendo assim, constituímos nosso dispositivo de análise a partir das categorias discursivas apresentadas no primeiro capítulo e, neste capítulo, explicitaremos nossos gestos de interpretação.

O primeiro movimento de análise realizado foi a organização de três eixos temáticos, que emergiram do próprio *corpus* de pesquisa:

1. As representações e o que a professora expressa como emoções em relação ao seu lugar-posição como professora de inglês (seção 3.3);
2. As representações e o que a professora expressa como emoções em relação à escola e à aula (seção 3.4);
3. As representações e o que a professora expressa como emoções em relação aos alunos e o que ela expressa como emoções na sala de aula (seções 3.5);

Deste modo, a partir desta organização, buscamos analisar a materialidade linguística do discurso, ou seja, as marcas linguístico-discursivas que podem ser observadas no fio do discurso, que correspondem à dimensão intradiscursiva de nossa análise. É nesta dimensão que se insere o conceito que Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) denomina heterogeneidade mostrada, que representa as marcas visíveis da inscrição do outro na

materialidade do discurso. Concomitantemente, voltamos nosso olhar para a identificação das marcas de emoção que emergem nos dizeres da professora, como postulamos em um de nossos objetivos específicos. Em seguida, buscamos identificar as representações da professora, a fim de entendermos como elas se relacionam com suas emoções e ações em sala de aula e compreendermos melhor como efeitos de emoções emergem e circulam no espaço discursivo da sala de aula de língua inglesa.

É importante ressaltarmos que no decorrer de nosso processo de análise procuramos apreender a materialidade linguística em relação à dimensão interdiscursiva, visto que o tripé discurso-língua-ideologia é o pilar da Análise de Discurso Pecheutiana. Portanto, é o interdiscurso que nos permite alcançar aquilo que é da ordem do inconsciente, do ideológico e da memória discursiva do sujeito. Logo, é neste aspecto de análise que se insere a noção de heterogeneidade constitutiva, de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), que remete ao exterior constitutivo de todo discurso, aquele do já-dito. Deste modo, a partir da materialidade linguística do discurso, ou seja, das marcas linguísticas aparentes, iremos traçar nossos gestos de interpretação a fim de apreendermos os efeitos de sentido mobilizados no discurso de Lúcia.

Antes, porém, apresentamos uma descrição panorâmica das sequências de atividades que normalmente ocorrem nas aulas da professora Lúcia, ou seja, seu *modus operandi* em sala de aula, a fim de fornecer uma maior contextualização para, posteriormente, relacionarmos a dinâmica do discurso que circula nas aulas com as representações da professora e as emoções que notamos emergirem em relação ao dizer/fazer da sala de aula.

3.2 Considerações iniciais a respeito da dinâmica das aulas e em relação às emoções que emergem no dizer/fazer

Como detalhado no capítulo II deste trabalho, acompanhamos a professora Lúcia semanalmente (uma vez por semana), durante sete meses, assistindo às suas aulas durante todo um período do dia (manhã ou tarde). Desta forma, pudemos notar que as aulas de Lúcia possuem uma sequência didática e instrucional muito similares. Geralmente, a professora entra na sala, cumprimenta os alunos em inglês (*Good Morning / Good Afternoon*) e, em seguida, costuma chamar os alunos em sua mesa para “dar visto” (carimbar) no caderno deles, como forma de avaliar se realmente fizeram a atividade que porventura tenha ficado pendente, referente à última aula.

Logo depois, a professora entrega aos alunos uma folha (ou folhas) de atividade da aula do dia (referente ao conteúdo gramatical ou de vocabulário que estejam estudando no

momento), explica o que os alunos devem fazer e senta-se em sua mesa para aguardar os alunos fazerem a(s) atividade(s) da(s) folha(s). Neste meio tempo, enquanto os alunos fazem as atividades, é muito comum que a professora permaneça sentada em sua mesa e, eventualmente, responda a possíveis questionamentos dos alunos. Vez ou outra, a professora se levanta e vai até a carteira de alguns alunos, geralmente aqueles que se mostram mais interessados na atividade, para checar se estão fazendo corretamente a atividade e, caso eles solicitem, ajudá-los oferecendo explicação em relação ao exercício.

Após decorrido o tempo para que os alunos realizassem a atividade, a professora corrige o(s) exercício(s) no quadro. Se for aula de “matéria nova”, antes de entregar a(s) folha(s) de atividade(s), a professora explica o conteúdo gramatical, anotando as regras no quadro, para que os alunos copiem em seus cadernos. Aqui, como veremos posteriormente no excerto (9), esta atitude é reconhecida pela professora, quando ela diz: “*eu gosto de explicar minuciosamente / eu coloco tudo no quadro*”. De fato, sempre que vai explicar um conteúdo gramatical, Lúcia anota no quadro, para que os alunos copiem e tenham a matéria em seus cadernos.

Em seguida, Lúcia entrega a(s) folha(s) de atividade(s) do dia, com exercícios relacionados ao conteúdo que acabara de anotar no quadro. A oralidade em relação à língua inglesa é geralmente praticada no momento da explicação da matéria e durante a correção das atividades, quando a professora costuma pronunciar as palavras em inglês para que os alunos repitam. Por fim, após os alunos realizarem as atividades da folha, a professora corrige no quadro, solicitando a participação dos alunos neste momento de correção e, após finalizar, pede que os alunos colemb as folhas em seus cadernos, para que, em seguida, possa dar o visto (carimbo). Quando não há tempo hábil para o visto, ela o faz no início da próxima aula.

Em relação à organização física do espaço da sala de aula, as carteiras dos alunos são dispostas de modo enfileirado, mas a professora geralmente permite que durante a realização das atividades da(s) folha(s) os alunos sentem-se em duplas ou trios, escolhidos pelos próprios alunos, por critério de afinidade/proximidade entre eles. Em relação aos recursos didáticos, embora os alunos tenham o livro didático, fornecido pelo governo estadual, ele não foi utilizado em todas as aulas, apenas em algumas aulas. A professora geralmente opta por passar folhas de exercícios, que, segundo ela, retira de fontes como a internet e outros livros que possui em sua casa e são xerocadas pela própria professora, visto que a escola, não disponibiliza cotas para xerox. Embora o livro didático tenha um CD de áudio que o acompanha, este não é utilizado devido ao fato dos aparelhos de som da escola não funcionarem.

No que diz respeito à relação entre professora e alunos e às emoções que notamos emergirem deste encontro, por meio de nosso trabalho de observação e escuta ao adentrarmos o espaço da sala de aula de Lúcia, o que mais chamou nossa atenção foi o enorme esforço e a grande quantidade de tempo despendido pela professora para o estabelecimento da ordem e da disciplina durante as aulas. Do início ao fim das aulas, dentro das sequências apresentadas acima, a professora costuma repetir constantemente para os alunos frases como: “*vira pra frente*”, “*senta no seu lugar*”, “*vamos fazer silêncio*”, entre outras.

Ao fazê-lo, a professora geralmente apresenta emoções de irritação e aborrecimento em relação ao comportamento dos alunos. Deste modo, por notarmos a presença de tais emoções, a partir de nossa posição de escuta etnográfica, estando imersos no contexto da sala de aula de Lúcia, buscamos entender mais sobre o que acontecia neste espaço e as possíveis situações desencadeantes de tais emoções e os efeitos gerados pela circulação destas emoções em suas aulas. Desta forma, um dos caminhos percorridos por nós em relação a este objetivo foi nos atentarmos para as representações da professora em relação a si mesma, ao ensino, às aulas e aos alunos, visto que aqui consideramos que as emoções que o sujeito manifesta estão diretamente relacionadas com suas representações.

Portanto, ao longo de nossa escuta atenta aos dizeres da professora e à polifonia de vozes não intencional (AUTHIER-REVUZ, 1990) que emerge em todo discurso, pudemos compreender o que de fato nos parece acontecer em relação às emoções que a professora Lúcia manifesta em seu dizer/fazer. O que nos é revelado, por meio da análise do (não) dito (ORLANDI, 2015) nos dizeres da professora, é que ela parece manter um posicionamento no sentido de preservar de um contato emocional mais aprofundado com os alunos. Contato este que parece ser considerado/sentido por ela como sendo arriscado ou até mesmo perigoso – por motivos que serão problematizados nas análises. Em vista disso, pudemos compreender melhor os efeitos geradores de determinadas emoções (e ações) que emergem e circulam em suas aulas.

Frente a isso, partindo do primeiro movimento de análise, que foi a separação do *corpus* em eixos temáticos, iremos, primeiramente, trabalhar com os dizeres e as representações da professora Lúcia sobre si mesma e as emoções que ela expressa no que concerne seu lugar-posição como professora de língua inglesa, a partir das entrevistas, observações, notas de campo e gravações de aulas realizadas.

3.3 Entre “o que me mantém” e “o que me fez cair”

Segundo Pêcheux (1997b, p. 82), “o que funciona no processo discursivo é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B atribuem a cada um, *a si mesmo* e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (grifo nosso). Deste modo, a imagem que o sujeito atribui a si mesmo é significativa no processo discursivo. Portanto, para compreendermos a relação entre as emoções que a professora expressa e suas ações na sala de aula, é preciso nos atentarmos para o modo como Lúcia representa a si mesma a partir de seu lugar-posição como professora de língua inglesa e como ela significa sua prática em sala de aula.

Queremos entender de que modo as pistas emocionais que a professora manifesta em relação a si mesma e os efeitos de sentido de seus dizeres nos informam sobre sua prática em sala de aula. Em vista disso, na primeira entrevista com a professora Lúcia, buscamos trazer à margem tais elementos, questionando-a em relação a como ela se vê neste lugar-posição de professora de língua inglesa. Consideremos, portanto, os excertos abaixo, retirados da primeira entrevista com a professora, realizada no dia 21/06/2018:

- (1) Eu acho que eu desempenho muito bem o meu papel de professora de inglês porque eu **gosto muito** do que eu faço / eu **gosto muito** de inglês / **gosto muito** de dar aula de inglês e **eu me sinto satisfeita** de ser professora de inglês. (E1 - 21/06/18)

- (2) **Eu me sinto muito feliz** com o que eu sei / eu sei que eu tenho muito que aprender ainda / porque a gente aprende muito ao longo dos anos / é // não é porque eu tenho quinze anos que eu dou aula de inglês que eu sei tudo / não é porque eu falo alguma coisa que eu sei tudo / a gente tem muito o que aprender ainda/ mas eu **gosto muito** é // do que eu sei (E1 - 21/06/18)

Notemos que emergem nos enunciados acima três marcas de emoção, os adjetivos **satisfeita** e **feliz** e o verbo **gosto**, que remetem a emoções de prazer e alegria e, de acordo com o quadro de Reeve (2006), configuram-se como emoções positivas. No primeiro excerto, Lúcia fala de sua satisfação ao referir-se ao fato de ser professora de inglês e, no segundo excerto, ela refere-se à sua felicidade em relação ao que ela sabe sobre a língua inglesa, ou seja, seus conhecimentos linguísticos, evidenciado pela a repetição (ressonância discursiva) da frase “*eu sei*” (“*sinto muito feliz com o que eu sei*” / “*gosto muito do que eu sei*”). Ainda observando a

categoria das ressonâncias discursivas, podemos ressaltar que no excerto (1) a expressão “*gosto muito*” é repetida três vezes pela professora, aparecendo novamente no excerto (2). Deste modo, esta regularidade ressonante favorece a construção de um sentido predominante.

Corroborando com a tecedura deste sentido predominante, no excerto (1), ao utilizar o modalizador “*muito bem*”, a professora faz uma avaliação positiva de seu desempenho profissional, mas ao utilizar a conjunção “*porque*” para introduzir uma glosa explicativa, ela condiciona seu bom desempenho profissional ao fato de gostar do que faz, gerando um efeito de sentido de que ela é boa no que faz apenas porque gosta de sua profissão.

Deste modo, podemos apreender, a partir daquilo que é (não) dito, que a professora aciona, inconscientemente, por meio do interdiscurso, um discurso outro (já-lá) em relação à docência, que emerge de sua memória discursiva. Em nossa escuta, somos reportados ao já dito do recorrente discurso da reclamação, do não-gostar, da falta do lugar-posição professor e da insatisfação em relação a ser professor. Desta forma, Lúcia aciona, inconscientemente, que cumpre seu papel de professora pelo fato de gostar do que faz, na ilusão de contrapor o sempre-já-aí em relação à docência como lugar de impossibilidades, ou de que, no vazio de seu dizer à procura de sentido(s), o gostar já basta.

Em vista disso – sabendo que o que funciona no processo discursivo são as imagens que os sujeitos fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1997a) – na ilusão de controle de seu dizer, como fonte única do que enuncia, “quando ele nada mais é do que o suporte e o efeito” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27), os dizeres tecidos confluem para a projeção de uma imagem de si como alguém que ama o que faz simples e puramente por gostar do que faz. Deste modo, os termos que evocam emoção – “*gosto muito*”, “*satisfeita*” e “*feliz*” –, empregados no discurso da professora, reforçam a projeção de tal imagem.

Em relação ao modo de enunciar da professora, podemos perceber que nos excertos acima há a predominância do modo determinado de enunciar, visto que ela se vale do emprego de verbos com agentes explícitos (*eu acho, eu gosto, eu sei, eu sinto, a gente* escuta, etc.). Notemos, também, que no excerto (2), ao utilizar a locução pronominal “*a gente*” a professora não fala mais apenas de si mesma, mas afasta-se daquilo que está sendo dito, colocando-se como parte de um grupo maior, de modo que possa dizer mais ou dizer aquilo que não diria se enunciasse na primeira pessoa do singular (eu), o que configura-se como uma estratégia discursiva (REIS, 2007).

Deste modo, ao enunciar “*a gente aprende muito ao longo dos anos*” a professora aciona novamente um já-dito, no que concerne à docência, acionando inconscientemente, por meio de sua memória discursiva, a imagem do professor como um profissional em constante

processo de aprendizagem, o que é reforçado pela repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras (categoria 1 das ressonâncias discursivas): os verbos “*aprender*” (uma vez) e “*aprende*” (duas vezes) no excerto (2). Desta forma, neste processo interdiscursivo, a professora projeta sua imagem como uma boa profissional por estar sempre buscando aprender.

Ainda no que concerne suas representações e imagens de si, mais especificamente sobre sua escolha profissional e os motivos que a fazem permanecer nesta profissão, Lúcia declara:

- (3) **O que me mantém é o gosto** pelo que eu faço / a profissão que eu escolhi¹⁶ / eu não pretendo mudar / pelo contrário / eu pretendo aperfeiçoar / né / é // na área / é / dizer assim / que eu fico assim ah eu vou parar de dar aula porque eu não aguento / não / eu **gosto muito** de dar aula e pretendo continuar e aperfeiçoar / pra eu crescer mais ainda / assim / sabe / **o que me mantém é o gosto mesmo** / de estar na sala de aula ensinando (E2 - 04/10/18)
- (4) É / a gente escuta muito / é // tem vários professores que trabalham / né / falam que é falta de opção // ou / ou falam em desistir / eu não / eu **gosto muito** de ser professora e eu sempre falei isso toda a minha vida¹⁷. (E2 - 04/10/18)

No que concerne as ressonâncias discursivas presentes nos dizeres da professora, podemos perceber no excertos (3) o emprego dos verbos “*aperfeiçoar*” e “*crescer*”, que podem ser aqui tomados como semanticamente equivalentes, corroborando com o sentido dos verbos “*aprender*” e “*aprende*”, do excerto (2). Deste modo, estes itens lexicais reverberam e se condensam para a construção de uma imagem da professora como alguém que busca o crescimento profissional constante e que não se encontra estagnada em sua profissão, gerando um efeito de sentido predominante (SERRANI, 2005) que remete a um investimento em sua prática. Como vimos acima, a ênfase e repetição destes verbos remetem a um já-dito em relação à docência, que é acionado de modo inconsciente pela professora, em um processo interdiscursivo. Visto que o sujeito da AD não é uno, mas duplo, descentrado e atravessado pelo inconsciente, este sempre-já-aí é acionado por meio de sua memória discursiva, ainda que o sujeito acredite, ilusoriamente, ser a origem de seus dizeres (AUTHIER-REVUZ, 1990).

¹⁶ O dizer “a profissão que eu escolhi” será problematizado mais abaixo, em relação à análise do excerto 5.

¹⁷ O dizer “eu sempre falei isso toda a minha vida” será problematizado mais abaixo, em relação à análise do excerto 5.

Além disso, a partir da expansão de uma das categorias de Serrani (2005) apresentada por Reis (2007), podemos notar nos dizeres acima a presença de modos de enunciar determinados, marcados por verbos com agentes explícitos (*eu escolhi / eu gosto*) e modos de enunciar indeterminados, com agentes não explícitos, constituídos por verbos no infinitivo ou com forma impessoal (*dizer assim / tem vários professores que trabalham*) nos excertos acima. Também podemos notar o emprego do modo de definir por negação, quando Lúcia diz “*eu não pretendo mudar*”, ao falar de sua profissão, gerando um efeito afirmativo de que pretende permanecer em sua profissão.

Ainda em um movimento de projeção de uma imagem de si (não necessariamente consciente), a professora procura se distanciar da imagem negativa de um professor que dá aulas por falta de outra opção profissional e que pensa em desistir e, para tal, ela insere a voz do outro em seu discurso de modo marcado (heterogeneidade mostrada), como podemos ver no excerto (3). De modo conflitante, em um movimento oscilante de se afastar e se aproximar; se esconder e se mostrar, percebemos que a professora recorre ao discurso direto (forma marcada da heterogeneidade mostrada) para inserir em seu discurso uma fala que seria um discurso recorrente entre os seus pares (“*ah eu vou parar de dar aula porque eu não aguento*”), mas o faz enunciando na primeira pessoa do singular.

Segundo Authier-Revuz (1990), as marcas de heterogeneidade mostrada, como a ocorrência acima, são profundamente reveladoras, pois são uma forma de constituição identitária, que nos mostram “de que outro é preciso se defender, a que outros é preciso recorrer para se constituir” (p. 31). Deste modo, Lúcia recorre ao outro para projetar sua imagem como professora de inglês, por meio do distanciamento da imagem desse outro; o efeito de sentido ecoante, contudo, é o de aproximação e envolvimento de si com esse Outro. É interessante notarmos que a circulação dos dizeres e das vozes que nos constituem (BOHN, 2005), assim como das imagens/representações que nos habitam em relação ao ser-professor (CORACINI, 2015), aparece marcada na própria fala da professora, ao afirmar “*a gente escuta muito*”, revelando o modo como somos constituídos por tais dizeres.

De modo similar, no excerto (4), Lúcia também insere o outro em sua fala, desta vez por meio do modo de enunciar por discurso indireto, ao se referir ao que os outros professores “falam”, remetendo ao discurso da desistência (“*falam que é falta de opção*” / “*falam em desistir*”). Quem “falam”? Os outros professores. Logo em seguida, a professora, por meio do modo de afirmar por negação (REIS, 2007), diz categoricamente: “*eu não*”, para marcar, de maneira contrastante, que seu posicionamento seria o oposto do posicionamento destes outros professores que ela insere em seu discurso. Ou seja, “uma tentativa de

distanciamento do enunciador do que é enunciado, por julgá-lo impróprio, portanto, pertencendo a um discurso outro” (SÓL, 2015, p. 108). Deste modo, temos mais um exemplo de como a professora insere a voz do outro em seu discurso, por meio da heterogeneidade mostrada, para se constituir, para dizer de si mesma, na ilusão de deter o controle de seus dizeres.

Segundo Authier-Revuz (1998), se nos apoiássemos nas teorias pragmático-comunicacionais, que consideram o sujeito como fonte intencional do sentido que exprime em seu dizer, poderíamos considerar que seu discurso é um reflexo direto do real, representando, de fato, os sentidos que produz. Porém, como esta autora afirma, consideramos o sujeito como cindido, descentrado, assujeitado ao inconsciente e atravessado por outros discursos e pelas vozes que o constituem ao longo de sua vida, não sendo, portanto, fonte de seu dizer. Nas palavras de Authier-Revuz (1988, p. 17):

(...) apoiamo-nos em exteriores teóricos, que destituem o sujeito do domínio de seu dizer – assim a teoria do discurso e do interdiscurso como lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito, desenvolvida por M. Pêcheux; e, de modo central, a teoria elaborada por Lacan, de um sujeito produzido pela linguagem como estruturalmente clivado pelo inconsciente –, consideramos que o dizer não poderia ser transparente ao enunciador, ao qual ele escapa, irrepresentável, em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso: nesse caso, impor-se-á a necessidade de repensar - de modo diferente do que um simples reflexo - o estatuto dos fatos, observáveis, da auto-representação. (AUTHIER-REVUZ, 1988, p. 17)

Deste modo, recorremos à materialidade constitutiva de todo discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990), ao conceito de interdiscurso e ao esquecimento número um (PÊCHEUX, 1997a), para localizarmos, por meio do não-dito, os rastros do inconsciente, visto que consideramos o sujeito como clivado e, portanto, atravessado pelo inconsciente. Portanto, mesmo que tente controlar os sentidos e efeitos de seu dizer, o sujeito não consegue fazê-lo, pois sempre há algo que lhe escapa e como afirma Orlandi (2015, p. 7): “não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade”. Isto implica que todo dizer está sujeito a lapsos, falhas e equívocos, que trazem à tona uma multiplicidade de vozes que nos constituem e revelam a heterogeneidade constitutiva de todo discurso; sendo que são nestes pontos que a interpretação atua. Segundo Authier-Revuz (1990),

Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Deste modo, foi justamente a fim de escutarmos atentamente a este emaranhado e entrelaçamento de vozes, presente em todo discurso, que nos propusemos a este processo de

escuta etnográfica e discursiva. Escuta etnográfica pelo fato de adentrarmos a sala de aula de Lúcia e passarmos a fazer parte deste contexto por um período de tempo prolongado, a fim de conhecermos a cultura deste espaço, os sujeitos que o compõem e a dinâmica das relações que ali se estabelecem, nos tornamos parte constitutiva deste contexto. E discursiva pois entendemos que este processo significa mais do que simplesmente escutar aquilo que é dito no fio discursivo; é preciso se atentar para o não-dito, pois “há sempre no dizer um não dizer necessário. Quando se diz ‘x’, o não dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’” (ORLANDI, 2015, p. 81). Deste modo, segundo Orlandi (2015), são as noções de interdiscurso e ideologia que encapam e sustentam este não-dizer tão necessário na análise discursiva.

Portanto, buscando compreender mais sobre este sujeito professor, nos interessamos por entender o caminho percorrido por Lúcia até se constituir como professora de língua inglesa na escola pública, para assimilarmos os fatores que foram significativos em sua trajetória profissional e visto que, como apontam Zembylas (2003), Barcelos (2017) e Ramos (2018), as emoções estão vinculadas ao processo de construção identitária do professor. Sendo assim, consideremos, nesse sentido, o seguinte excerto:

- (5) **Eu caí de gaiato no curso de Letras** / porque eu até meus 18 anos eu não sabia o que que eu queria fazer ainda / **ai minha mãe tá assim faz letras, letras, letras** / aí fiz o curso de letras / aí saí já comecei a dar aula / dei aula de português no primeiro ano / depois **fui pegando umas aulinhas de inglês mas eu simpatizava mais com o português** / **Aí o que me fez cair na área do inglês** definitivamente foi que os concursos que eu prestei pra português eu não me saí muito bem / não passei em nenhum do Estado que eu fiz pra português e os dois últimos que eu fiz **pra inglês eu passei / então eu falei assim opa / né / essa é minha área.** (E2 - 04/10/18)

O excerto acima é muito significativo, visto que nos revela que ser professora de língua inglesa não foi algo inicialmente pensado ou desejado por Lúcia. A expressão “**caí de gaiato**” (deslocada da expressão original “entrar de gaiato”) nos mostra que nem mesmo cursar Letras foi uma escolha de Lúcia, em contraponto com seu dizer no excerto (3), (“*a profissão que eu escolhi*”), já que aqui surge em seu dizer, por meio de uma incisa (“*ai minha mãe tá assim*”), a voz de sua mãe, marcada pela repetição pujante dos dizeres “*faz letras, letras, letras*” (ressonância discursiva). Em nosso processo de escuta à polifonia de vozes presente em todo discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990), esta ressonância é bastante reveladora, pois mostra como

Lúcia foi profissionalmente constituída e marcada pela voz do outro – voz materna – que, de modo enfático e ressoante, lhe impõe um caminho a seguir, marcado pelo valor imperativo do verbo “faz” nos dizeres atribuídos à mãe.

Segundo o website *Dicionário Informal*, a expressão “entrar de gaiato” pode significar: 1) Fazer algo sem planejamento; entrar em um projeto sem preparação; 2) Em geral, fazer alguma coisa por falsa esperteza e se dar mal por não avaliar bem as consequências; 3) Entrar de bobo, entrar de palhaço; 4) Se dar mal. Deste modo, o recorte acima esvazia o sentido dos dizeres “*eu sempre falei isso toda a minha vida*”, dito pela professora no excerto (4), ao enunciar sobre seu gosto pela profissão de professora e “*a profissão que escolhi*”, do excerto (3), visto que o excerto (5) nos mostra que seguir esta profissão não foi uma escolha de Lúcia, já que escolheram para ela, pois a voz da mãe lhe impôs e ela “obedeceu”.

Também chama atenção no dizer da professora o fato de que seu processo de identificação com a profissão de professora de língua inglesa não aconteceu antes e nem mesmo durante a sua formação inicial, mas, segundo Lúcia, somente após passar em um concurso público para lecionar esta língua. Deste modo, ela insere em sua fala, por meio de uma incisa, um comentário meta-enunciativo, remetendo à sua própria voz (“*então eu falei assim*”) para se referir a este momento em seu passado de possível identificação com a profissão (“*opa, né, essa é minha área*”), após passar em um concurso para lecionar inglês, fazendo-a “*cair na área do inglês*”. Frente a isso, o fato de não ter passado em um concurso para lecionar português (língua com a qual a professora mais se identificava), mas ter passado para lecionar inglês, emerge em seus dizeres como uma segunda imposição em sua trajetória profissional.

Vemos, então, que em sua trajetória profissional Lúcia parece não ter feito escolhas de fato, pois fizeram para ela. Notemos, portanto, que o verbo **cair** reverbera nos dizeres de Lúcia no excerto (5), ao falar de sua constituição profissional como professora de inglês. A própria troca lexical de “entrar” para “cair” quando diz “*caí de gaiato*” contribui para gerar um efeito de sentido que nos remete ao corpo em movimento de queda, de tombo, sem que o sujeito que habita tal corpo possa controlá-lo. Deste modo, o efeito de sentido que emerge de tais dizeres é o de que a escolha profissional de Lúcia parece ter fugido ao seu controle e escapado ao seu próprio desejo.

Portanto, ao inserir a voz de outros professores em seu discurso por meio da heterogeneidade mostrada (discurso direto e indireto) nos excertos (3) e (4) e posicioná-los como pessoas que “*falam que é falta de opção*”, Lúcia também parece falar de si mesma, visto que o excerto (5) nos revela que para ela, ser professora de inglês pareceu emergir justamente de uma falta de opção, visto que ela “*simpatizava mais com o português*” e só começou a

lecionar inglês porque não passou no concurso para lecionar língua portuguesa, ou seja, mediante a impossibilidade imposta. Desta forma, há marcas nos dizeres de Lúcia em relação à sua constituição identitária que nos remetem a um movimento emocional de angústia¹⁸, que parece se manifestar também em relação a suas ações em sala de aula, no encontro com o outro (aluno) e consigo mesma neste lugar-posição, fazendo emergir outras emoções, como aborrecimento, desânimo e até mesmo frustração, como veremos adiante.

Sendo assim, podemos notar que tais elementos apontam para a relação entre nossas emoções e nossa constituição identitária como professores (ZEMBYLAS, 2003; BARCELOS, 2017; RAMOS, 2018), de modo que podemos dizer que as emoções experimentadas pelo sujeito professor em seu processo de constituição identitária estão essencialmente ligadas às emoções que ele manifesta em sala de aula. Portanto, como ressalta Zembylas (2003), a investigação dos componentes identitários do professor pode nos proporcionar um maior entendimento deste sujeito e, por conseguinte, de suas emoções.

Retomemos, pois, o excerto (3), em que a frase “*o que me mantém é o gosto*” é repetida duas vezes pela professora, ressoando em seus dizeres. Notemos que o verbo “manter” tem como sinônimo, de acordo com o dicionário Michaelis online, “conservar(-se) em determinada posição, estado ou situação”, mas também pode significar “suportar o peso de; sustentar”. Desta forma, o verbo “manter” nos remete novamente à imagem do corpo, seja o corpo que permanece inerte, estagnado ou o corpo que suporta um peso, em um efeito de sentido de sustentação, um corpo que precisa se sustentar para não cair (novamente) ou para não deixar cair. Podendo, então, estar relacionado ao movimento de suportar o peso de suas não-escolhas ou de manter-se inerte frente às imposições da vida (voz da mãe / não aprovação no concurso para lecionar português).

Ao analisarmos os dizeres de Lúcia no que diz respeito às suas representações sobre si mesma, a partir de seu lugar-posição como professora de língua inglesa, podemos perceber que em todo o seu discurso os sentidos que predominam contribuem para projeção de uma imagem de si que vai ao encontro de um sempre-já-ai pré-construído e ancorado no imaginário social em relação ao que seria desejável/esperado de um professor. Contudo, tal imagem (do professor como alguém que ama o que faz, que se sente feliz em lecionar, que está sempre em busca de aperfeiçoamento profissional e que não pretende nunca deixar de ser professor) é

¹⁸ Visto que em outros momentos deste trabalho mencionamos a psicanálise lacaniana, cabe aqui ressaltar que, embora não seja a abordagem adotada neste trabalho, destacamos que para Lacan (2005, p. 28), “a angústia é um afeto” e não uma emoção. Para este autor, a angústia é o único afeto que não mente, “aquilo que não engana” (p. 88).

construída em contraponto a outra imagem cristalizada e pré-construída em relação à docência, que corresponde ao discurso da desistência, da reclamação, do repúdio (nem sempre consciente ou assumido) à profissão e desejo (nem sempre revelado) de não manter-se nela. Entretanto, a professora não se dá conta deste mecanismo interdiscursivo, que se manifesta por meio de sua memória discursiva; identificamos então o que Pêcheux (1997a) denomina esquecimento número um. Isto é, o sujeito tem a ilusão de ser a origem de tudo o que diz, pelo fato de esquecer-se (inconscientemente) do que já foi dito. Nas palavras do autor:

(...) apelamos para a noção de sistema inconsciente para caracterizar um outro esquecimento, o esquecimento nº 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1 remeta, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão (PÊCHEUX, 1997a, p. 173)

Portanto, é necessário que haja um “esquecimento” para que o processo interdiscursivo entre em funcionamento e para que o sujeito creia ser a origem de seus dizeres. Deste modo, o sujeito não se dá conta de que está inserido em formações discursivas, que o dominam e o constituem. Segundo Orlandi (2015, p. 41), “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”.

Aqui, cabe refletirmos sobre as representações sociais a respeito do professor, que fazem parte de uma discursividade que parece constituir a todos nós – e aqui me incluo. Segundo Bohn (2005, p. 100), “são as relações sociais, os sentidos que se produzem nesta interação que se criam as logomarcas identitárias, marcas da diferença que se instauram pelo simbólico”. Desta maneira, somos constituído por uma discursividade de vozes que ecoam em torno de nós (BOHN, 2005) e por imagens e representações que nos habitam em relação ao ser-professor (CORACINI, 2015). Tal mecanismo ocorre de modo tão forte que, por vezes, nos aprisionam e nos impedem de *ser* de outro modo, ao ponto de – na ilusão de sermos a origem de nossos dizeres – tentarmos, a todo custo, mascarar nossas emoções e aquilo que, de fato, somos (ou desejamos ser), ainda que não seja possível fazê-lo.

Deste modo, as marcas de emoções verbalizadas e inscritas no discurso de Lúcia (gostar muito, felicidade e satisfação) vão ao encontro deste “sempre-já-aí” discurso social e, por esta razão, tornam-se esvaziadas de sentido, parecendo funcionar apenas no plano de um efeito visado, na tentativa de projetar uma imagem de si para seu interlocutor. Contudo, este efeito visado não se manifesta de forma consciente, mas é da ordem do inconsciente, acionado pela memória discursiva e pelas vozes que nos constituem, afinal, o sujeito “é mais falado do

que fala” (LACAN, 1998, p. 284). Por esta razão, adentrar o espaço da sala de aula de Lúcia em um processo de escuta etnográfica fez-se tão essencial, visto que nos permitiu apreender a dinâmica da constituição dos sentidos emergentes das imagens e emoções projetadas no discurso de nossa participante. Escutamos, em um movimento dinâmico e conflituoso, vozes que a seguram (*mantêm*) na posição de professora de inglês e vozes que, em seu silenciamento, a fizeram aí cair.

3.3.1 “Eu Aprendi uma coisa”

Na busca por compreendermos mais profundamente a constituição do posicionamento de Lúcia a partir de seu lugar-posição como professora de língua inglesa e as emoções que se manifestam em sala de aula, a partir do encontro com o outro, deparamo-nos com importantes dizeres em relação a um momento de (re)posicionamento em sua prática, que muito nos informa sobre suas decisões em sala de aula e, conseqüentemente, seu fluir emocional. Vejamos, portanto, os seguintes dizeres:

- (6) Eu aprendi uma coisa / até certo tempo de profissão / é / minha / eu // até certo tempo eu absorvia muito os problemas da escola, **levava pra casa, não dormia à noite / só pensando estratégia de como // o que que eu vou fazer com aquele menino que me dá tanto trabalho** / depois / eu falei assim / gente / se a família dele não tá preocupada / eu não tenho a obrigação de preocupar / **eu tenho a obrigação de preocupar com ele DENTRO da sala / aí eu larguei mão de ficar nessa neura** e o que / eu saio da escola eu não levo nada pra mim / sabe / o que eu tenho que resolver eu resolvo dentro da escola // né / procuro resolver dentro da sala de aula // e / muitos / não / muitos querem // o pessoal não fala a língua do adolescente, quer // é // ser um general dentro de sala e os meninos não obedecem e a pessoa sofre com isso / né / aí ela fica mais frustrada ainda/ né / eu / então desse tempo pra cá eu procuro ser bem relax / procuro relaxar e **não levar ao extremo pra eu acabar com a minha saúde** / né? (E2 - 04/10/18)

Analisando o relato acima, podemos perceber que a professora faz referência a um marco temporal em sua vida, evidenciado pelo dizer “*até certo tempo*”, em que ela revela um deslocamento em sua prática, uma mudança de posicionamento de sua parte com o passar dos anos de profissão, ecoando um efeito de sentido que simboliza um antes e um depois. Podemos

notar que ao se referir ao “antes”, embora não saibamos a que momento exato ela se refere, podemos vislumbrar que ela esteja dizendo do início de sua prática como professora. Ao falar deste “antes”, os itens lexicais de uma mesma família de palavras “preocupar” e “preocupada” ressoam em seus dizeres que, associados ao substantivo “neura”, funcionam como semanticamente equivalentes no discurso, fazendo alusão a um estado de pensamento fixo e constante, gerando um efeito de sentido que remete a um estado emocional de angústia, sofrimento e perturbação. Deste modo, ao se referir ao “depois”, a professora menciona que deixou de “*levar para casa*” os problemas da escola, passando a se preocupar com o aluno apenas DENTRO (marcado em caixa alta pelo fato da professora ter enfatizado esta palavra com um tom de voz elevado) da escola.

Entretanto, a fala da professora no excerto acima é extremamente significativa, visto que nos fornece inúmeras pistas em relação ao seu lugar-posição como professora e muito nos diz a respeito de seu fazer em sala de aula. É preciso lembrarmos que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente. Segundo Orlandi (2015, p. 7), “não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade”, portanto, é preciso prestarmos especial atenção a tais equívocos e ao não-dito, visto que “há sempre no dizer um não-dizer necessário” (Ibid., p. 81).

Deste modo, voltando nossos olhares a este não-dizer necessário, podemos notar a presença da dicotomia razão *versus* emoção por detrás dos dizeres de Lúcia no excerto (6). Quando ela enfatiza “*até certo tempo eu absorvia muito os problemas da escola, levava pra casa, não dormia à noite*”, ela parece referir-se a um trabalho emocional na tentativa de entender os motivos por detrás daquele comportamento que o aluno manifesta em sala de aula e vislumbrar o que ela poderia fazer para modificar determinado comportamento (“*o que que eu vou fazer com aquele menino que me dá tanto trabalho*”).

Contudo, ao lidar com o “perigo” de trafegar no território das emoções, a professora parece se (re)posicionar em relação a esta situação e passa, portanto, a agir de modo a se preocupar com o aluno somente “DENTRO” da escola. Parece, então, que a professora se (pre)ocupará apenas daquilo que se passa dentro da sala de aula, ou seja, aquilo que é visível aos seus olhos. Logo, ela volta seu olhar e foca seu trabalho naquilo que é possível apreender dentro da sala de aula. Depreendemos de seus dizeres que, com o passar dos anos, Lúcia foi levada a compreender que buscar entender o porquê de determinadas atitudes demonstradas por alguns de seus alunos não lhe compete. Desta forma, ela passa a trabalhar na materialidade da questão, ou seja, naquilo que se materializa diante de seus olhos, na superfície visível e não mais na dimensão invisível (da ordem do incerto; que possa advir das emoções do aluno) da

questão. Mostraremos, adiante, que esta visão apresentada pela professora nos informa sobre muitas de suas decisões em relação ao manejo da sala de aula e explica muitas de suas emoções manifestadas dentro de sala, especialmente em relação ao comportamento e à disciplina dos alunos.

Ao final de sua fala no excerto (6), Lúcia emprega itens lexicais de uma mesma família de palavras, “*relax*” e “*relaxar*”, referindo-se ao seu atual posicionamento frente aos alunos em sala de aula. Contudo, tomando como base nossas observações e gravações das aulas da professora, foi possível observar e perceber que tais dizeres não parecem condizer com o real posicionamento da professora na maioria das aulas observadas. Ao passo que esta atitude de ser “*relax*” parece estar relacionada, na verdade, à carga emocional que a professora deixou de carregar consigo, ou seja, aos problemas que ela deixou de levar para casa, que tiravam seu sono. Vislumbramos, também, que tal atitude “*relax*” pode estar relacionada ao fato de que, em determinadas aulas, se um ou dois alunos dos que já são comumente rotulados como difíceis de lidar e indisciplinados optam por não participar e não fazer nenhuma das atividades propostas, a professora não os obriga a fazer, assumindo um posicionamento de dar aula para quem quer (o que se relaciona com seus dizeres no excerto (7), como veremos adiante). Desta forma, talvez seja esta atitude que a professora nomeia como sendo uma posição “*relax*” de sua parte, de modo a não obrigar o aluno a fazer aquilo que ele não quer/deseja.

Portanto, uma possibilidade que vislumbramos para a explicação de tal reposicionamento da professora em relação ao seu lugar-posição, emerge nos próprios dizeres da professora: porque “*dá tanto trabalho*”. Entretanto, Lúcia parece não falar a respeito de um trabalho físico, mas de um “trabalho” emocional, como a própria professora reconhece, ao enunciar “*eu absorvia muito os problemas da escola / levava pra casa / não dormia à noite / só pensando estratégia de como // o que que eu vou fazer com aquele menino que me dá tanto trabalho*”. Portanto, é justamente este trabalho emocional, de refletir e tentar compreender o porquê daquele aluno se comportar da maneira como se comporta em sala de aula, que tanto desgastava Lúcia, a tal ponto que a fez querer deixar de lado este processo e “*largar mão de ficar nessa neura*”, como ela mesma relatou.

Segundo Novelli (1997, p. 45), “o eu tem razão em temer a ameaça advinda do outro porque qualquer contato com este redundará numa alteração no eu”, ao passo que “estar com o outro não é pouca coisa, nem pouco exigente” (Ibid., p. 46). Logo, entendemos que, dadas as vozes constituintes que ainda nela ressoam de modo negativo, a professora parece se resguardar de um contato mais aprofundado com os alunos, visto que este trabalho emocional lhe afetava até mesmo fisicamente, de modo que ela “*não dormia à noite*”. Lúcia, então, age na

ilusão de conseguir se proteger do envolvimento emocional com seus alunos, com seu fazer. Deste modo, os dizeres da professora no excerto (6) nos permitiram uma maior compreensão em relação a muitos acontecimentos que emergem no espaço da sala de aula de Lúcia e, portanto, serão retomados durante nossos gestos de interpretação.

3.4 “A escola é pra quem quer”

Logo no início do período de constituição do *corpus* desta pesquisa, em uma de nossas conversas informais, a professora Lúcia afirmou acreditar que os alunos que, segundo ela, não querem aprender, deveriam ficar em casa e não ir à escola. Deste modo, em nossa primeira entrevista, a fim de compreendermos mais sobre suas representações e concepções de ensino, visto que consideramos que estas se relacionam diretamente com suas emoções, solicitamos à professora que falasse um pouco mais a este respeito. Portanto, a partir de um posicionamento de escuta etnográfica, em que buscamos, por meio da escuta atenta às vozes que ressoam em seus dizeres, entender o que se passa em relação a este sujeito professor e seu encontro com o outro na sala de aula, consideremos os seguintes dizeres:

- (7) É / a gente fala isso mesmo / entendeu? / Só que aí o que que eles falam / que a mãe obriga / que o conselho tutelar obriga eles a ir a aula / né / porque eu acho assim / que **você fazer o que você não gosta é muito triste** e se o aluno tá lá obrigado é porque ele **não gosta** de estudar / **deveria** ter outros meios né / pra esse aluno / deveria ter outro tipo de escola pra esse aluno / ensinar alguma atividade em que ele possa trabalhar como menor né / como menor aprendiz / alguma coisa / porque se ele está lá atrapalhando há algo de errado / então ele **deveria** / ele **deveria** estar num lugar que ele gostasse / porque eu acho que a **escola é pra quem quer** aprender / **a escola é pra quem quer** ficar lá e ter as aulas e ficar lá de sete às onze e meia ou de meio dia e meio às cinco para aprender / a escola tem um objetivo / tem um intuito e os alunos não enxergam isso. (E1 - 21/06/18)

Ao iniciar sua enunciação por meio da locução pronominal “a gente”, a professora se afasta daquilo que será posteriormente enunciado, de modo que assim, quem sabe, sente-se um pouco mais livre para dizer mais ou além do que diria se enunciasse na primeira pessoa do singular (REIS, 2007). Aqui, ressoa no dizer da professora, por meio da heterogeneidade

mostrada e do modo de enunciar por discurso indireto, a voz dos alunos. Contudo, é interessante nos atentarmos às outras vozes (polifonia) que emergem neste dizer, a partir da voz do aluno. Surge, novamente, a imagem da mãe, desta vez, a mãe do aluno, como aquele outro que obriga e impõe que o aluno vá à escola. Além disso, surge a imagem do conselho tutelar, como voz de ordem política e social, que também obriga o aluno a ir à escola. Podemos perceber que a imagem da mãe neste excerto nos remete discursivamente à voz da mãe de Lúcia, (*aí minha mãe tá assim faz letras, letras, letras / aí fiz o curso de letras*) no excerto (5), que lhe impõe um caminho a seguir. Deste modo, a imagem da mãe surge novamente, no excerto acima, como voz que obriga e impõe uma direção a seguir. Portanto, temos no discurso uma formação imaginária ressoante da figura da mãe como imperativa, que ordena e impõe; ao outro, cabe obedecer.

É igualmente interessante observarmos a frase enunciada pela professora logo no início do excerto: “*você fazer o que você não gosta é muito triste*”. Nesta frase, a professora manifesta emoções de angústia e tristeza em relação a “fazer o que você não gosta”, porém, ao utilizar o pronome na segunda pessoa do singular “você”, a professora indetermina o sujeito, visto que ela não fala diretamente de si, mas, ao mesmo tempo, também não se refere diretamente ao aluno, como o faz na sequência do mesmo excerto. Portanto, em nosso posicionamento de escuta etnográfica e gestos de interpretação, entendemos, ancorados em Reis (2007), que a opção pelo pronome “você” parece se configurar justamente como uma tentativa de distanciamento daquilo que se diz, para, inconscientemente, aí se incluir e poder dizer mais. Desta forma, o não-gostar, que segundo Reeve (2006) configura-se com uma emoção negativa, pode ser uma emoção atribuída ao outro e também a si mesma, por meio da indeterminação do sujeito. Dessa maneira, sua enunciação “*você fazer o que você não gosta é muito triste*” parece fazer alusão, de modo inconsciente, às imposições que emergem nos dizeres da professora (imposição de sua mãe, imposição do concurso, imposição da mãe do aluno, imposição do conselho tutelar). Vemos que Lúcia aciona, por meio do interdiscurso (PÊCHEUX, 1997a), ao falar do aluno, sua memória discursiva, que lhe remete às próprias imposições às quais se submeteu anteriormente em sua vida: “*é muito triste*”.

Também podemos observar que os dizeres da professora no excerto acima, especialmente quando ela enuncia, por meio do modo indeterminado de enunciar (categoria das ressonâncias discursivas), que “*deveria ter outro tipo de escola pra esse aluno, ensinar alguma atividade em que ele possa trabalhar (...) como menor aprendiz*”, parecem refletir uma visão liberal tradicional de ensino, visto que, de acordo com Libâneo (1992), nesta concepção:

O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante. (LIBÂNEO, 1992, p. 8)

Podemos depreender, a partir dos dizeres da professora, que em sua concepção de ensino, cabe ao aluno o interesse pela aprendizagem, de modo que, se ele “não gosta” (emoção negativa atribuída ao aluno) ou não quer estar ali (na escola), não deveria ser obrigado a fazê-lo. Desta forma, Lúcia parece eximir o professor da responsabilidade pelo processo de identificação do aluno com o espaço escolar e também da responsabilidade de proporcionar um outro tipo de identificação para este aluno, já ela está identificada com um dizer: o de que ali não é lugar para o aluno que não quer. Apreendemos deste modo os efeitos de sentido na fala de Lúcia, visto que, em decorrência das imposições também sofridas pelo aluno (*eles falam / que a mãe obriga / que o conselho tutelar obriga eles a ir à aula*), se ele está neste espaço não foi porque quis, mas porque lhe foi imposto pelo outro.

Contudo, também podemos apreender em seus dizeres, por meio do interdiscurso e da heterogeneidade constitutiva, um efeito de sentido que alude a um escape em relação às imposições feitas (pela mãe/conselho tutelar), que mencionamos anteriormente. Deste modo, quando o verbo “deveria” ressoa discursivamente nos dizeres de Lúcia, por meio do modo indeterminado de enunciar (“*deveria ter outros meios né / deveria ter outro tipo de escola pra esse aluno / então ele deveria / ele deveria estar num lugar que ele gostasse*”), deixa escapar marcas de emoções que remetem a insatisfação e frustração. O efeito de sentido que apreendemos com tais dizeres, portanto, é o de que “deveria” ser possível, para este aluno, escapar das imposições da vida, de modo a fazer aquilo que ele realmente gosta – e não o que lhe foi imposto pela voz do outro (mãe/conselho tutelar) – visto que, nas palavras de Lúcia, “*fazer o que você não gosta é muito triste*”.

Além disso, ao afirmar duas vezes que “*a escola é pra quem quer*”, o efeito de sentido que se propaga nos dizeres de Lúcia é o de que a escola não é um espaço para todos, mas apenas para aqueles que desejam estar neste espaço; ou para aqueles que – ainda que ocupar o espaço escolar lhes tenha sido imposto pela voz do outro – conseguem se sustentar no lugar – posição de aluno que corresponde à formação imaginária da professora e àquilo que ela espera deles, visto que, aqueles que não conseguem, estão de algum modo “*atrapalhando*” o funcionamento da aula.

Considerando, também, que no excerto acima a professora ressalta que a escola tem um objetivo, buscamos questioná-la a este respeito, a fim de compreendermos qual é, segundo ela, este objetivo e acessarmos mais a respeito de suas representações em relação ao ensino e

ao papel da escola. Portanto, para darmos sequência às nossas análises, consideremos também o seguinte excerto:

- (8) O objetivo da escola é formar cidadãos / né / é // educar para a vida profissional / para a vida de conhecimentos. Agora / educar para a vida / é // na questão do respeito / na questão da // da educação / é a família né / aqui a gente está para passar os conhecimentos / né // e // pra que ele // pra que ele consiga / né / é / adquirir um emprego / pra que ele consiga se formar / ter formação na vida / né / o objetivo da escola é esse / formar pessoas / é // CAPACITAR / né / capacitar / formar cidadãos para que / é / é // seja incluído na sociedade com um bom emprego, esse é o objetivo / mas eles nunca pensam assim né / eles acham que a escola é obrigação. (E1 – 21/06/18)

No excerto acima, há a repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras (categoria das ressonâncias discursivas): o verbo “*formar*” (repetido quatro vezes) e o substantivo “*formação*” nos dizeres da professora. Nas representações de Lúcia, o objetivo da escola é “*formar cidadãos*”. Contudo, podemos apreender que sua representação de cidadania está atrelada a uma concepção mercadológica do ensino. Tal imagem surgiu, segundo Larrosa (2018, p. 245), com o advento da revolução industrial, de modo que “as atividades escolares, as formas de vida escolares, tornam-se servis (...), a escola se põe a serviço da indústria, da fábrica, da ação, da transformação técnica do mundo” (LAROSSA, 2018). Deste modo, a formação imaginária de cidadania projetada pelo discurso da professora, em relação a formar cidadãos, esta relacionada a “*capacitar*” futuros profissionais para o mercado de trabalho. Então, o objetivo da escola, para ela, seria fornecer todos os conhecimentos necessários para que o aluno consiga um “*bom emprego*” após deixar a escola, sendo que, deste modo, ele estaria sendo incluído na sociedade. Segundo Libâneo (1992, p. 8), esta visão de ensino “subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão-de-obra para a indústria)”. Entretanto, aqui podemos problematizar o que representa para professora um “*bom emprego*”, visto que, se aquele que deseja estar na escola pode conseguir um bom emprego, mas aquele que não quer deve procurar um ensino de ordem técnica/profissionalizante, os efeitos de sentido que emergem de sua fala parecem colocar o trabalho técnico na posição de um emprego inferior àquele que se pode conseguir ao frequentar a escola.

Chama a atenção também no excerto (8) o fato de Lúcia demarcar um limite entre os tipos de conhecimento que, segundo ela, competem à família ensinar e aqueles conhecimentos que competem à escola. Ela insere uma incisa em sua fala por meio da palavra “*agora*”, para evidenciar tal diferença e explicar o que seriam as competências da família, por meio do modo indeterminado de enunciar: “*educar para a vida*”. Deste modo, a professora Lúcia parece compreender seu lugar-posição de professora como transmissora de conhecimentos (“*aqui a gente está para passar os conhecimentos*”), mas parece não se ver como formadora no que concerne o papel de mediadora no processo de desenvolvimento humano e comportamental do aluno, o que, segundo Miccoli (2010), é uma visão comum entre os professores:

Poucos professores se veem como condutores do processo de evolução da humanidade, como profissionais que devem ter uma visão da sociedade que querem vivenciar para poder conduzir estudantes a se verem como aqueles constituintes, condutores e construtores da sociedade no futuro. Os professores que ficam presos ao papel de transmissores do conhecimento – à matéria que precisam ensinar ou passar para seus alunos, se esquecem de que a matéria é pretexto. O texto é aquilo que será escrito pelo aprendiz. O que será feito com aquilo que é aprendido (conhecimento) é mais importante que a matéria (a informação). (MICCOLI, 2010, p. 33)

Enfim, as representações da professora que apreendemos nos excertos (7) e (8) a respeito do que ela acredita ser o papel da escola se relacionam interdiscursivamente com seus dizeres no excerto (6), quando enuncia:

“(...) *até certo tempo eu absorvia muito os problemas da escola, levava pra casa, não dormia à noite / só pensando estratégia de como // o que que eu vou fazer com aquele menino que me dá tanto trabalho / depois / eu falei assim / gente / se a família dele não tá preocupada / eu não tenho a obrigação de preocupar / eu tenho a obrigação de preocupar com ele DENTRO da sala / aí eu larguei mão de ficar nessa neura*”.

No excerto (8) a professora demarca aquele que, para ela, seria o papel da família: “*educar para a vida*”. Logo, relacionando os excertos (6) e (8), apreendemos que seu (re)posicionamento, em direção a se preocupar com o aluno apenas “*DENTRO*” da sala, parece advir de seu entendimento de que poderia estar excedendo o trabalho/papel que lhe compete, e, portanto, fazendo o papel da família, que seria o de se preocupar com o aluno fora da sala/escola. Desta forma, quando a professora diz, no excerto (6), “*se a família dele não tá preocupada / eu não tenho a obrigação de preocupar / eu tenho a obrigação de preocupar com*

ele DENTRO da sala”, ela parece reconhecer que estava fazendo mais do que lhe compete a partir de seu lugar-posição.

Deste modo, depreendemos que as representações de Lúcia em relação ao que seria o papel/objetivo da escola, assim como suas representações em relação ao papel da família para com o aluno sustentaram e influenciaram o seu processo de reposicionamento, que, como interpretamos ao analisar o excerto (6), foi um reposicionamento no sentido de se resguardar de um contato emocional mais aprofundado com seus alunos, em que ela possivelmente estaria tomando a posição e função da família.

3.4.1 “A aula boa pra mim”

Acima, elaboramos nossos gestos de interpretação a respeito da concepção de ensino da professora e do que ela considera como papel e objetivo da escola. Acreditamos que para compreendermos as emoções que se manifestam e circulam na sala de aula de língua inglesa, é de suma importância entendermos, também, quais são as representações desta professora sobre a aula. Desta forma, poderemos refletir sobre as expectativas da professora em relação ao posicionamento/comportamento de seus alunos em sala de aula e as emoções que emergem em relação a estas representações e expectativas, ou seja, no encontro com o outro.

Consideremos, primeiramente os excertos abaixo, em que Lúcia fala sobre sua representação a respeito das aulas:

- (9) A aula boa pra mim é aquela que rende / né / aquela que eles fazem as atividades / que eu vejo que eles captaram a mensagem / que eles sabem o que que eles tão fazendo / não é uma aula de cópia / né / é // uma aula em que aquele aluno indisciplinado esteja quieto e deixe eu falar / eu explicar / inglês eu gosto de explicar minuciosamente / eu coloco tudo no quadro / eu uso giz colorido / uso imagem / como você já pode ter observado / uma aula assim / que eles prestem atenção e que eu não tenha que ficar parando toda hora pra chamar a atenção / essa é uma aula boa. Essa é uma aula que flui / que todo mundo faz atividade / que presta atenção. (E2 - 04/10/18)
- (10) Agora / o dia que eles estão agitados / que tem um que não cala a boca nem quando eu tô falando / é uma aula péssima / aí eu **saio triste da sala**. (E2 - 04/10/18)

- (11) [Uma aula ruim] É a que eles estão agitados e conversam / conversa fora de hora / **isso me irrita muito / muito mesmo** / eu não consigo / eu perco o fio da meada / eu não consigo falar com o outro falando ao mesmo tempo. (E2 - 04/10/18)

Os efeitos de sentido que predominam nos dizeres da professora nos excertos (9), (10) e (11), em relação às suas representações sobre aula, apontam para uma desestabilização emocional da professora quando os alunos não correspondem ao comportamento que ela espera por parte deles em sala de aula, quando ela enuncia “*isso me irrita muito / muito mesmo*”, “*eu saio triste da sala*” e quando afirma repetindo duas vezes, pelo modo de definir por negação, “*eu não consigo*”. Do mesmo modo, a frase “*eu perco o fio da meada*” também reitera e aponta para esta desestabilização, já que esta expressão significa, de acordo com o website *Dicionário Informal*, “desconcentrar-se e perder o fio do raciocínio”, ou seja, esquecer ou não conseguir retomar o que estava fazendo, dizendo ou explicando. Portanto, as emoções que emergem nos dizeres da professora nos excertos (9), (10) e (11), de irritação e tristeza, remetem a estas situações de desestabilização que ocorrem nas interações em sala de aula, em que o comportamento dos alunos escapa ao seu controle, como veremos adiante.

Os dizeres de Lúcia nos excertos acima nos revelam que, para a professora, a representação (imagem) de uma aula boa é aquela aula em que os alunos “*fazem as atividades*”, “*prestem atenção*” e “*estejam quietos*” (em silêncio), de modo que não estejam agitados e não falem ao mesmo tempo que a professora. Tal imagem vai ao encontro das representações de Lúcia em relação ao objetivo da escola, visto na seção anterior, e reflete uma visão de ensino considerada tradicional, em que a aula é centrada no professor. Segundo Reis (2011a, p. 145), “dentro de uma visão considerada tradicional no ensino de ILE, a aula é centrada no professor (*teacher centered*), sendo que este controla e distribui turnos, atividades, fazendo uso constante da avaliação da produção dos alunos”. Nesta concepção, cabe aos alunos permanecerem disciplinados, quietos e atentos às explicações e instruções do professor, realizando as tarefas e falando apenas quando solicitado e nunca ao mesmo tempo que o professor. Deste modo, nas aulas centradas no professor, o controle dos alunos exerce um papel central. De acordo com Libâneo (1992, p. 10), na visão tradicionalista de ensino:

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. (LIBÂNEO, 1992, p. 10)

Contudo, podemos aqui retomar novamente o relato da professora no excerto (6), em que ela ressalta uma mudança de posicionamento em sua prática ao longo do tempo. Ao analisarmos seus dizeres, vemos que a professora deixa de se preocupar com os possíveis motivos por detrás do comportamento dos alunos (e aquilo que poderia talvez explicá-los) e passa a se preocupar com o aluno apenas “*DENTRO*” de sala, ou seja, ela volta seu olhar para aquilo que é visível, alcançável, possível de apreender e, portanto, de controlar. Deste modo, a imagem de aula boa que emerge nos dizeres da professora representa uma aula em que ela consegue, a partir daquilo que pode alcançar, obter o controle da aula, de modo a convergir para o bom funcionamento desta. Portanto, sua visão de aula boa/ruim parece estar diretamente relacionada com este novo (re)posicionamento assumido por ela.

Outra questão que nos chama a atenção nos excertos acima é o fato de Lúcia dizer, pelo modo de definir por negação (REIS, 2007), que sua aula “*não é uma aula de cópia*” e logo em seguida revelar que coloca “*tudo no quadro*”, ou seja, para que os alunos copiem. Desta forma, aparece aqui uma certa contradição em seus dizeres. Visto que o sujeito da AD é cindido e atravessado pela ideologia e pelo inconsciente (ORLANDI, 2015), Lúcia parece novamente querer corresponder a uma discursividade social pré-construída e circulante, a um sempre-já-aí em relação à prática docente. Desta forma, ao refutar a formação imaginária de que suas aulas sejam aulas de cópia, ela se afasta de um discurso recorrente de crítica às abordagens e métodos tradicionais de ensino, em que o professor abarrotava o quadro de matéria para que os alunos copiem. Tal discursividade, como salientamos em um momento anterior, é acionada por meio do interdiscurso e da heterogeneidade constitutiva de todo discurso, de modo que, mesmo que o sujeito tente controlar seus dizeres, mascarando esta interdiscursividade, ele não consegue fazê-lo, “retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles” (ORLANDI, 2015, p. 34), estando atravessado pelo inconsciente e, conseqüentemente, sujeito a lapsos, falhas e equívocos em seus dizeres. Portanto, mesmo afirmando que sua aula não é uma aula de cópia, Lúcia deixa escapar a atitude de colocar “*tudo no quadro*”, o que parece se configurar como uma estratégia da professora, como uma tentativa de capturar a atenção dos alunos e mantê-los ocupados, para que eles correspondam ao comportamento que ela espera deles. Deste modo, ela evita que eles fiquem agitados e conversando, atitudes que deflagram a emoção de irritação na professora, como ela relata no excerto (11) e, conseqüentemente, desestabilizam sua prática, fazendo-a “perder o fio da meada”.

Lúcia parece, então, lançar mão de algumas outras estratégias com o mesmo intuito, para manter o controle da disciplina em sua sala de aula e cumprir o papel ao qual se propôs: preocupar com o aluno dentro de sala, a partir do que lhe é visível e, portanto, controlável.

Portanto, abaixo apresentaremos alguns quadros para exemplificar o modo como a professor se vale de tais estratégias.

Quadro 4 - A ênfase na cópia como estratégia disciplinar.

Nº	Recortes Discursivos
1	<i>João¹⁹, <u>copia</u>, please!</i> (Gravação aula - 20/06/18)
2	<i>Vamos começar a <u>copiar</u>?</i> (Gravação aula - 04/07/18)
3	<i>Começa a <u>copiar</u> agora senão vou te mandar pra fora.</i> (Gravação aula - 04/07/18)
4	<i><u>Copia!</u></i> (Gravação aula - 04/07/18)
5	<i>Vão gente, pára de conversar por favor e <u>vamos copiar o dever</u></i> (gravação aula - 28/09/18)
6	<i>Cheio de graça hein, Gustavo, senta lá pra você <u>copiar o dever</u>, uai, anda!</i> (Gravação aula - 04/10/18)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 - O uso da pontuação como estratégia disciplinar

Nº	Recortes Discursivos
7	<i>Se não me deixarem corrigir eu <u>anulo os pontos</u></i> (Gravação aula - 06/06/18 - 7º ano)
8	<i>Oh, lembrando que eu vou dar uns trabalhinhos, eu vou dar muita coisa dentro de sala <u>vou pontuar</u> porque esse bimestre são 30 pontos, o primeiro valeu 20, o segundo 25, o terceiro 25 e esse último 30, então <u>de repente</u> nas aulas eu <u>posso falar assim hoje no final da aula darei 3 pontos</u> nessa atividade, quem fez, fez, quem não fez.</i> (Gravação aula - 28/09/18 - 7º ano)
9	<i>Mas esse bimestre <u>vocês podem ficar espertos</u> porque <u>qualquer aula minha eu vou falar assim hoje 3 pontos</u>. Por que? Porque são 30 pontos pra distribuir esse bimestre</i> (gravação aula - 28/09/18 - 8º ano)
10	<i>P: Então vamos, lá. A: Aqui, <u> você vai dar ponto?</u>” P: Ah, <u> vocês ficam de olho</u> porque <u> vou dar muito ponto dentro de sala esse bimestre.</u> (Gravação aula - 04/10/18 - 9º ano)</i>
11	<i>A1: Ô professora, eu, (A2) e o (A3) aqui tiramos nove e meio na prova de ciências. P: Uau! A1: Nós tamo inteligente, fessora, nós somos inteligente. L: Eu já falei as notas do bimestre já?</i>

¹⁹ Todos os nomes de alunos que aparecem neste trabalho são fictícios.

	<i>Alunos: Não</i> (Gravação aula - 04/10/18 - 9º ano)
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 - Retirar o aluno de sala como estratégia disciplinar

Nº	Recortes Discursivos
12	<i>Vira pra frente, não quero ninguém de lado. O próximo que me interromper vai sair.</i> (Gravação aula - 06/06/18 - 7º ano).
13	[Diz em tom de voz baixo e calmo]: <i>Ô Carlos, vai lá pra fora, você tá conversando, vai pra lá.</i> [Poucos minutos depois, diz para o mesmo aluno]: <i>Se eu levantar daqui vai ser pra te levar pra fora.</i> (Gravação aula - 19/09/18 - 8º ano)
14	<i>Deixa eu falar agora. Você já quer ir pra fora né, Renato, você já quer, né.</i> [Depois diz para outro aluno]: <i>Ô Eduardo, hoje você vai ficar lá fora, você não sentou até agora. Não quero ninguém em pé.</i> [Pouco tempo depois, aluno Renato é retirado da sala pela professora]. <i>Os outros sentam por favor, senão vou mandar pra fora.</i> (Gravação aula - 19/09/18 - 6º ano)

Fonte: Elaborado pela autora.

Deste modo, recorrer à atividade de cópia, ao sistema de pontuação e à possibilidade de retirar o aluno de sala configuram-se, ao nosso ver, como estratégias das quais a professora lança mão durante suas aulas para manter o controle e a disciplina, assegurando um bom funcionamento da aula, de acordo com sua representação de aula boa/ruim, como vimos nos excertos (9), (10) e (11). Em nossa imersão neste contexto, foi possível observar que tais estratégias se fazem presentes na maioria de suas aulas.

Podemos, aqui, fazer uma relação entre o uso de tais estratégias e a fala de Lúcia no excerto (6), do qual apreendemos que ela procura, a partir de seu atual posicionamento, preocupar-se com o aluno somente “*DENTRO*” de sala, a partir do que lhe é visível/palpável. Vemos, nesse sentido, que as estratégias apresentadas acima, parecem emergir em resposta aos problemas visíveis que a professora detecta no decorrer das aulas. Analisando os dizeres nos quadros acima, apreendemos que as estratégias são acionadas pela professora a fim de sanar/corrigir tais problemas, como, por exemplo, a conversa entre os alunos (“*para de*

conversar por favor e vamos copiar o dever”); interrupção da fala da professora (“*o próximo que me interromper vai sair*”) e da correção do dever (“*se não me deixar corrigir eu anulo os pontos*”) ou a permanência em pé ou fora do lugar devido (“*hoje você vai ficar lá fora, você não sentou até agora*”). Portanto, ficar em pé, falar ao mesmo tempo que a professora, conversar durante a aula, interromper a fala da professora, etc., configuram-se como os elementos que para a professora são visíveis, alcançáveis e palpáveis dentro de sala; logo, de sua responsabilidade e cuidado.

Deste modo, quando Lúcia afirma, no excerto (6), que sua obrigação é a de se preocupar com o aluno “*DENTRO*” de sala, o efeito de sentido que depreendemos deste dizer é o de que não lhe cabe questionar o porquê de o aluno não estar copiando o dever, estar em pé, falando ao mesmo tempo que ela, sentado de lado, conversando, etc., mas sim trabalhar a partir daquilo que ela pode ver e alcançar em relação ao comportamento dos alunos. Lúcia cumpre o papel que, segundo ela, lhe compete, a partir de seu lugar-posição, de modo a observar, naquilo que é visível a ela, se o comportamento dos alunos converge (ou não) para o bom funcionamento da aula. Portanto, o acionamento de tais estratégias pela professora parece se configurar como uma tentativa de gerar um efeito emocional e comportamental nos alunos e evitar que irrompam em si as emoções de irritação e tristeza que Lúcia afirma sentir diante de tais comportamentos.

Em relação ao desejo de controle por parte do professor, Coracini (2000, p. 157) afirma:

O sujeito professor guarda em si o desejo de autoridade, de controle do outro, de poder; enfim, desejo que, embora frustrado, recalçado, emerge a todo momento via linguagem e via atitudes que garantem a tentativa de manutenção do centro, mesmo que ele perceba que esse centro lhe escapa a todo momento, **deixando em seu lugar uma sensação difusa de desconforto e insegurança** (CORACINI, 2000, p. 157, grifo nosso).

A autora ressalta que sempre que o controle do outro (alunos) escapa ao professor, emoções relacionadas a desconforto e insegurança emergem. Podemos acrescentar a estas, emoções de frustração, irritação, raiva, angústia e desânimo, que podemos apreender a partir da imersão na sala de aula da professora e de nosso processo de escuta etnográfica. Deste modo, é na tentativa de evitar perder o controle do outro e da aula, que, por consequência, causam o aparecimento de tais emoções, que Lúcia lança mão das estratégias que mencionamos acima, para garantir sua posição central e manter a ordem na sala de aula. A respeito do uso de tais estratégias, a professora diz:

- (12) Lúcia: Ah / é **ocupá-los né** / Chamando atenção / é // **pontuando** algumas atividades / porque **pra eles tudo é em troca de ponto** / então às vezes eu falo que vou dar o ponto eu nem dou o ponto / mas **só pra prender / uma estratégia** / entendeu? (E2 - 04/10/18)

No excerto acima, a professora reconhece que utiliza o sistema de pontuação como uma estratégia para “prender” os alunos e assume que não necessariamente cumpre com o que diz aos alunos, o que reafirma o estatuto desta ação como apenas uma estratégia. Chama a atenção no excerto acima o fato da professora afirmar, se referindo aos alunos, que “*pra eles tudo é em troca de ponto*”, revelando mais uma representação em relação a seus alunos. Neste momento, Lúcia parece acionar novamente, por meio de sua memória discursiva, uma discursividade circulante na sociedade em relação à docência, visto que este é um dizer comumente atribuído aos professores, de que seus alunos só se interessam por fazer atividades se estas forem pontuadas. Por meio do mecanismo interdiscursivo e pelo atravessamento do inconsciente (AUTHIER-REVUZ, 1990; ORLANDI, 2015), a professora incorpora, aciona e reforça tais dizeres.

Tal discurso parece, então, constituir a prática da professora de tal modo que é trazido à tona dentro de sala e reforçado a todo momento com os alunos, sendo utilizado como estratégia para discipliná-los, não necessariamente consciente em relação aos motivos que a levam a retomar esta discursividade circulante. Em outras palavras, vemos aí o modo como o sujeito da AD, enredado por teias de interdiscurso, não se dá conta dos momentos em que aciona dizeres pré-construídos ou sempre-já-aí (ORLANDI, 2015). O mesmo podemos dizer das outras estratégias apresentadas nos quadros 4, 5 e 6, visto que estas parecem estar tão embutidas na prática da professora que podem acabar tornando-se encobertas aos seus olhos.

Retomando o título desta subseção de análise – “*a aula boa pra mim*” – foi possível apreendermos, a partir de nossas observações das aulas, imersos no processo de escuta etnográfica e atentos à polifonia de vozes que ecoam neste espaço, que o que se configura como uma aula boa para a professora é quando, a partir de seu lugar-posição e daquilo a que ela se propõe a fazer (preocupar com o aluno dentro de sala), ela alcança seus objetivos. Também representa uma aula boa aquela em que os alunos correspondem ao comportamento que Lúcia espera deles ou, se não correspondem, quando seus esforços em relação à manutenção da disciplina surtem o efeito almejado.

Portanto, foi possível percebermos que as emoções que a professora manifesta em sala de aula estão diretamente associadas às suas representações de aula e ao comportamento

que ela espera dos alunos em sala. Quando aquilo que Lúcia espera dos alunos não é correspondido, ela tende a mostra-se nervosa, irritada e desestabilizada em sua prática, lançando mão de estratégias para tentar obter o controle dos alunos e da aula, de modo que eles fiquem em silêncio e façam as atividades. Contudo, esta relação não se dá sem conflitos, já que para manter a desejada ordem a professora precisa, a todo momento, advertir ou ameaçar os alunos. Isso faz com que este encontro entre professora e alunos (encontro com o outro), seja, em muitos momentos, desgastante tanto para a professora quanto para os alunos.

Irrompem, desta relação, emoções de irritação, desânimo, nervosismo e tensão de ambas as partes. Reconhecemos, entretanto, que todo encontro com o outro, como ressalta Novelli (1997), é conflitante, especialmente no espaço da sala de aula. Segundo este autor, “o conflito é a constante entre o eu e o outro. É, novamente, um processo de vida e de morte, de construir e destruir, de oferecer, aceitar e recusar” (NOVELLI, 1997, p. 47).

Para continuarmos caminhando rumo a um maior entendimento em relação às emoções que emergem da relação entre Lúcia e seus alunos, ou seja, deste encontro com o outro, veremos, adiante, o modo como a professora enxerga seu aluno. Apresentaremos, para tanto, outros recortes discursivos de momentos de interação em sala de aula.

3.5 “O que me deixa triste é a falta...”

Nesta seção, continuaremos a focar na relação professora-alunos a fim de entendermos mais sobre a dinâmica das interações nas aulas de Lúcia e o fluir emocional que circula nesse espaço dizível e interacional. Vejamos as seguintes falas da professora em relação aos seus alunos:

- (13) O que me deixa **triste** é a falta do querer dos alunos / né / a falta de limite para que eles possam aprender tudo que eu tenho pra ensinar pra eles / entendeu? (E1 - 21/06/18)
- (14) A falta de compromisso do aluno / né / a falta de interesse / o fazer querer é muito difícil. (E1 - 21/06/18)
- (15) Existem aqueles que não estão nem aí né / aqueles que não querem mesmo / aqueles que você dá a atividade / eles nem mexem na carteira / essa é minha **tristeza** a falta de interesse / a falta do compromisso / a falta de consideração com o estudo. (E1 - 21/06/18)

Nos excertos acima, (13), (14) e (15), podemos observar a ressonância discursiva do substantivo “*falta*”, que é repetido diversas vezes pela professora ao se referir aos alunos. O tom dos excertos é o da queixa, visto que a professora posiciona os alunos como sujeitos sempre em falta, queixando-se do comportamento destes em sala de aula e de tudo o que lhes falta. Segundo Sól (2015, p. 97), “a queixa é uma forma de não se responsabilizar pelo desejo”, de modo que os dizeres da professora reverberam efeitos de sentido na direção de responsabilizar e culpabilizar o outro, no caso, os alunos, pelas impossibilidades/dificuldades que emergem em sua prática diária.

No excerto (14), a partir de seu dizer “*para que eles possam aprender tudo que eu tenho pra ensinar pra eles*”, a professora aciona novamente sua representação em relação ao lugar do professor como transmissor do conhecimento, em um movimento unilateral de ensino-aprendizagem. Além disso, a professora também aciona uma representação de que o interesse pela aula, a motivação e o “*querer*” precisam partir principalmente do aluno, queixando-se da falta de desejo destes e da dificuldade em “*fazer querer*”. Tais dizeres são convergentes com suas representações em relação à escola, quando ela afirma que “*a escola é pra quem quer*”.

Aqui, um possível gesto de interpretação desta ressoante “*falta*” atribuída aos alunos é o de que ela está atrelada ao fato da professora estar sempre interrompendo as aulas para disciplinar e corrigir o comportamento dos alunos, por meio das estratégias que apresentamos, de modo que os alunos parecem estar sempre “em falta” com a professora, para com aquilo que ela deseja/espera deles em sala de aula. Então, o efeito de sentido apreendido nos dizeres acima é o de que os comportamentos detectados por ela na materialidade dos acontecimentos dentro de sala como sendo divergentes daquilo que ela espera/deseja não ocorreriam se aos alunos não faltasse “*limite*”, “*compromisso*”, “*interesse*”, “*consideração*” e “*querer*”. Vejamos também o excerto abaixo:

- (16) Eu fico muito **feliz** quando um aluno me chama / quando ele quer aprender / quando ele me chama na carteira / eu tenho toda disponibilidade de ir / de ensinar / de repetir. (E1 - 21/06/18)

Na fala acima, a professora diz manifestar emoções de felicidade ao ser solicitada pelos alunos, o que, segundo ela, demonstra que o aluno quer aprender, deixando de ser, neste caso, um sujeito da falta. Logo, podemos perceber que a atitude de chamar o professor, marcada pela ressonância discursiva da frase “*me chama*”, corresponde a uma atitude que a professora parece esperar dos alunos, indo ao encontro de suas representações de comportamento esperado

dos alunos, apresentadas no excerto (9). Além disso, esta fala da professora reforça sua representação de que a iniciativa deve partir do aluno; é ele quem precisa querer aprender (“*quando ele quer aprender*”) e demonstrá-lo, remetendo-nos aos seus dizeres no excerto (7), quando Lúcia ressalta que “*a escola é pra quem quer aprender*”. Contudo, ao adentrarmos a sala de aula de Lúcia, pudemos notar durante as observações que, em muitos momentos, a professora parece se incomodar ao ser muito solicitada pelos alunos, especialmente quando eles fazem muitas perguntas a ela em relação aos conteúdos já ensinados. A este respeito, vejamos a nota de campo abaixo:

Um aluno faz uma pergunta e a professora vai até a carteira dele, procura no caderno do aluno onde está a matéria referente à pergunta e mostra para ele. Outro aluno faz uma pergunta e (olhando para seu celular) a professora faz um sinal de “joinha” com o dedo polegar para ele, afirmando que a pergunta estava correta, mas sem olhar para o aluno. Um terceiro aluno pergunta se “of” significa “e” em português e a professora balança a cabeça afirmando que sim, mas logo em seguida ela corrige e diz que é “do”. (Sarah, nota de campo, 19/09/18)

Este movimento da professora de mostrar para o aluno que ele já tem a matéria copiada em seu caderno, bastando apenas consultá-lo, ocorre em muitas de suas aulas. Também é comum que a professora, ao ser questionada pelos alunos sobre algo que eles possivelmente já tenham ou pelo menos deveriam ter anotado em seus cadernos, responda “*tem no caderno*”, ao invés de dizer a resposta para o aluno. Por vezes, a professora se mostra irritada e incomodada com o fato dos alunos não terem a iniciativa de consultar seus cadernos antes de perguntá-la. Podemos perceber, então que embora Lúcia afirme, no excerto (16), ficar feliz ao ser chamada na carteira pelo aluno e dizer “*eu tenho toda disponibilidade de ir, de ensinar, de repetir*”, notamos que em muitos momentos ela se sente, na verdade, incomodada com as perguntas constantes dos alunos, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 7 - Professora se incomoda com perguntas frequentes dos alunos

Nº	Recortes Discursivos
15	[Um aluno faz uma pergunta sobre vocabulário e a professora diz]: <i>Tem no caderno!</i> (Gravação aula - 06/06/18)

16	<i>Tem a matéria no caderno, vocês têm que saber fazer essas atividades, não é ficar perguntando todo mundo não, todo dia uma desculpa, meu caderno acabou, esqueci em casa, tô cansada disso, cansada.</i> (Gravação aula - 19/09/18)
17	<i>Então, eu gostaria que vocês fizessem sem perguntar.</i> (Gravação aula - 17/10/18 - 8º ano)
18	<i>Ô gente, copia tudo primeiro pra não ficar nessa perguntação.</i> (Gravação aula - 17/10/18 - 8º ano)

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos recortes discursivos acima, podemos perceber que a professora parece desejar que os alunos tenham uma certa autonomia e responsabilidade em relação à aprendizagem, para consultarem em seus cadernos a matéria copiada e – possivelmente aprendida – ao invés de fazerem perguntas constantes à professora, o que nos leva a perceber que professora e alunos possuem diferentes modos de significar a atividade de cópia. Ao enunciar “*Tem a matéria no caderno, vocês tem que saber fazer essas atividades, não é ficar perguntando todo mundo não*” a professora parece considerar que, se um aluno já copiou determinada matéria em seu caderno, significa que ele já tenha aprendido aquele tópico e, portando, já deveria saber fazer exercícios relacionados a tal matéria, sem a necessidade de perguntar à professora como fazê-lo. Os alunos, por sua vez, parecem não enxergar da mesma forma, visto que eles não têm o hábito de consultar o caderno, como a professora gostaria. Deste modo, as constantes perguntas dos alunos geram emoções de incômodo e irritação na professora, emoções que se relacionam com suas representações em relação aos alunos como sujeitos em falta.

Em alguns momentos, os alunos chegam a manifestar para professora suas emoções de incômodo ou desgosto em relação à atividade de cópia e ao conteúdo trabalhado, como podemos ver no quadro abaixo, que retrata momentos de uma mesma aula, do dia 04/07/18. A fim de explorar e mapear melhor as emoções que emergem e circulam nas interações em sala de aula, nos próximos quadros apresentaremos as emoções de fundo (EF) que emergem em cada situação de interação, nos apoiando em Brasileiro (2012).

Quadro 8 - Alunos questionam as atividades de cópia

Nº	Recortes Discursivos	Contextualização e Emoções de Fundo
19	<i>A1: Professora, a senhora só fica na frente, como que a gente copia?</i>	A professora está virada para o quadro, anotando a matéria, quando o aluno a questiona. Ela responde virada

	<p><i>P: O texto é pequeno, a letra é grande, <u>não reclama não.</u></i></p> <p><i>A2: Professora, <u>esse negócio de copiar tudo em inglês já tá chato já.</u></i></p>	<p>para o quadro. Após a fala de A2, a professora não faz nenhum comentário a respeito.</p> <p>EF: irritação (P), insatisfação (A), incômodo (A, P).</p>
20	<p><i>A3: Professora, <u>todo dia você vai passar esse negócio de almoçar, escovar dente?</u></i></p> <p><i>P: <u>Para de reclamar.</u></i></p> <p><i>A3: <u>Todo dia é a mesma coisa.</u></i></p>	<p>Um aluno questiona a professora em relação à provável repetição de conteúdo, referindo-se à matéria sobre Rotinas, com o uso do Simple Present.</p> <p>EF: irritação (P), insatisfação (A), incômodo (A, P).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a professora tenha se queixado nos excertos (13), (14) e (15) da falta de interesse e do (não) “*querer*” por parte dos alunos, ressaltando sua emoção de tristeza em relação a esta falta, as interações acima (RDs 19 e 20) nos revelam que parece não haver espaço para negociação em relação ao objeto de ensino e às atividades realizadas em sala, visto que a professora entende os questionamentos dos alunos como uma reclamação, irrompendo emoções de irritação e incômodo em Lúcia. É interessante, neste ponto, ressaltarmos que no RD 20 o aluno aponta para uma possível repetição do conteúdo linguístico trabalhado em sala.

Contudo, nas observações de aula, foi possível notarmos que os conteúdos não são repetitivos, visto que a professora trabalha os conteúdos de acordo com o que é proposto pelo livro didático de cada uma das turmas, ainda que não use o livro. Portanto, aqui podemos traçar possíveis gestos de interpretação em relação ao aluno ter dito que “*todo dia é a mesma coisa*”. Talvez o que o aluno apreenda como repetitivo não seja, de fato, o conteúdo trabalhado nas aulas, mas sim o *modus operandi*, isto é, o modo como as atividades são trabalhadas em sala, visto que, como ressaltamos nas considerações iniciais em relação à dinâmica das aulas de Lúcia, foi possível notarmos que as aulas possuem uma sequência didática muito parecida, que se resume a copiar matéria do quadro no caderno, fazer atividade da folha (às vezes do livro) e depois corrigi-las.

Aqui, portanto, ancorados em Reis (2011a) que cunha o termo *Efeito de Suspensão* para se referir a uma estagnação de conteúdos em relação ao processo de aprendizagem, podemos tecer algumas observações. Nas aulas de Lúcia, embora não exista uma estagnação de conteúdos, visto que estes se alteram de uma aula para outra, na visão dos alunos é como se estivessem aprendendo sempre a mesma coisa todos os dias. Deste modo, embora o *Efeito de Suspensão* não exista em relação aos conteúdos, podemos dizer que ele existe em relação ao

modo de execução, ou seja, ao modo como os conteúdos são trabalhados, o que gera nos alunos a impressão de estarem sempre aprendendo o mesmo conteúdo.

Isso nos mostra que em uma aula de língua inglesa, não basta que haja uma progressão ou mudança de conteúdo de uma aula para outra para que um *Efeito de Suspensão* não se estabeleça, mas, acima de tudo, os alunos precisam significar o que está sendo ensinado/aprendido, ou seja, a língua precisa fazer sentido para eles. Deste modo, os resultados desta impressão de *Efeito de Suspensão* por parte dos alunos parecem fazer emergir nestes sujeitos emoções de desânimo, tédio e aborrecimento.

Contudo, a partir de nossa imersão no espaço da sala de aula de Lúcia, foi possível notarmos, em determinadas aulas em que a professora propôs atividades que fugiram ao padrão de sequências didáticas geralmente estabelecidas (cópia do quadro e folha de exercícios) ou se posicionou de uma forma diferente da esperada pelos alunos, mudanças em relação à resposta emocional e, conseqüentemente, comportamental dos alunos. Tais mudanças, por sua vez, também parecem ter gerado uma resposta emocional da professora, como veremos na subseção seguinte.

3.5.1 “Eles se interessaram muito”

Embora os dizeres de Lúcia nos excertos (13), (14) e (15) apontem para uma falta de interesse por parte dos alunos, ao questioná-la sobre algum momento que tenha considerado marcante em sua prática nesta escola, a professora revelou lembranças felizes de uma aula em que pôde perceber muito interesse por parte de seus alunos. Vejamos:

- (17) Um momento que **me marcou muito** foi um dia no oitavo ano da **tarde** / turma da **tarde** / em que eu tirei uma aula pra falar só em inglês com eles / aí eu fazia perguntas em inglês / os que entendiam / é / perguntas básicas / é / sobre qual a cor preferida / qual o seu nome / como vai você / o nome do seu pai / da sua mãe / e aí os que sabiam ajudavam os outros / então eles interessaram muito / foi uma aula muito legal à tarde e essa aula **me marcou** / porque eu escutei um aluno falando assim / é, agora nós vamos aprender inglês / então **me marcou bastante**. (E1 - 21/06/18)

O excerto acima fornece muitas pistas que nos permitem vislumbrar as emoções que emergiram e circularam nesta aula relatada²⁰ pela professora. Primeiramente, a partir da ressonância discursiva da frase “*me marcou*”, que se repete três vezes nos dizeres de Lúcia, os efeitos de sentidos que podemos apreender a partir da materialidade discursiva são de que aquela aula lhe causou emoções fortes, que concluímos terem sido emoções positivas, visto que ela modaliza seu dizer, avaliando a aula como “*muito legal*”.

Além disso, o excerto revela uma percepção da própria professora em relação aos deslocamentos emocionais dos alunos, pois Lúcia relata que “*eles se interessaram muito*”. Tal interesse parece ter advindo do *modus operandi* desta aula, visto que Lúcia falou apenas em inglês, o que parece ter afetado o comportamento dos alunos, já que os dizeres fornecem pistas que nos permitem vislumbrar um ambiente de cooperação entre os alunos, por meio da fala “*os que sabiam ajudavam os outros*”. Além disso, a professora traz para seu discurso a voz do aluno, por meio do modo de enunciar em discurso direto, que se classifica como uma forma marcada da heterogeneidade mostrada. Bohn (2005) ressalta que a identidade profissional do professor é constituída pelas vozes que ecoam em torno dele. Uma destas vozes é a do aluno, que, no relato acima, configura-se como marcante e constitutiva para Lúcia. Contudo, embora tenha ressaltado a voz do aluno em seus dizeres, isto não significa que o sujeito consiga apreender o modo como é constituído por estas vozes às quais Bohn (2005) se refere.

Outra ressonância discursiva que nos chama a atenção no excerto acima é a repetição do item lexical “*tarde*”, em que a professora dá ênfase ao fato desta aula ter ocorrido em uma turma do turno da tarde, o que nos remeteu, ao tecer nossos gestos de interpretação, a um momento posterior a esse, em que a professora relatou à pesquisadora, durante uma das aulas, que tem preferência pelas turmas da tarde. Portanto, vejamos a nota de campo abaixo:

Hoje durante a aula a professora chegou perto de mim e disse que prefere as turmas da tarde. Em suas palavras: “*Eles são mais sociáveis, mais fáceis de lidar. Conversam muito, mas são mais sociáveis. Eu me sinto muito mais relaxada com eles, tranquila*”. Antes da aula a professora já havia me dito que as turmas da tarde são melhores, mais tranquilas. Ela disse que no período da manhã a maioria dos alunos é da zona rural e que por isso era para eles serem os mais quietos (na visão dela), mas não são. (Sarah, nota de campo, 28/09/18)

²⁰ Neste dia relatado pela professora não houve observação de aulas pela pesquisadora.

Notemos que Lúcia considera as turmas da tarde como “*mais sociáveis*”, adjetivo que ressoa discursivamente em sua fala, como evidenciado na nota de campo acima. Retomando aqui o excerto (17), em que Lúcia fala de uma aula que lhe marcou, deixando ressoar, por meio da repetição em seus dizeres, que a aula ocorreu em uma turma do turno da tarde, percebemos que, naquela aula, o maior uso da língua inglesa por parte da professora parece ter provocado reações emocionais e comportamentais nos alunos. Deste modo, ao confidenciar à pesquisadora que se sente mais relaxada e mais tranquila com as turmas do turno da tarde, podemos perceber que há uma relação de entrelaçamento entre as emoções de Lúcia em relação às turmas da tarde e o uso da língua inglesa por parte da professora em sala de aula.

Pareceu-nos, portanto, que pelo fato de sentir-se emocionalmente confortável com as turmas do turno da tarde, Lúcia tende a expressar-se mais na língua que leciona, o que também foi possível apreendermos por meio das observações de suas aulas. Deste modo, ao falar mais inglês nas aulas, a professora parece despertar, conseqüentemente, um maior interesse dos alunos em sala, como ela mesma pôde perceber ao falar sobre a aula que lhe marcou. Portanto, podemos notar que, como ressaltado por alguns pesquisadores (NIAS, 1996; ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011), as ações do sujeito professor estão diretamente ligadas às suas emoções, visto que é em resposta às suas emoções que o sujeito age de determinado modo. Apreendemos, a partir daí, que as emoções do professor exercem influência sobre suas ações e tomadas de decisão em sala de aula. Contudo, entendemos que este entrelaçamento entre suas emoções e ações não é necessariamente percebido pelo sujeito professor.

Do mesmo modo, podemos relacionar o relato de Lúcia no excerto (17), sobre a aula que lhe marcou, com seus dizeres no excerto (14), em que a professora menciona que “*o fazer querer é muito difícil*”, quando apreendemos que, a partir de suas representações a respeito do lugar-posição do aluno, é o aluno quem deve querer aprender. Contudo, no excerto (17) a professora relata que neste dia que tanto lhe marcou emocionalmente, partiu dela a iniciativa de falar somente em inglês na aula: “*eu tirei uma aula pra falar só em inglês e fazer diversas perguntas aos alunos*”. Este dizer de Lúcia também nos revela que “*falar só em inglês*” na aula não constitui parte de seu *modus operandi* em sala de aula, visto que ela ressalta que “*tirou*” uma aula para tal, ou seja, esta prática não faz parte do que normalmente constitui sua aula.

Deste modo, ao analisarmos seus dizeres, percebemos que foi justamente o deslocamento de posicionamento e ação da professora que parece ter gerado a reação de muito interesse por parte dos alunos, motivando-os e levando um deles a dizer “*é, agora nós vamos aprender inglês*”, que emerge na fala da professora por meio do modo de enunciar em discurso direto (forma marcada de heterogeneidade discursiva). Tal fala do aluno também se constitui

como reveladora das representações deste, pois nos leva a entender que para este aluno o processo de aprendizagem da língua inglesa está relacionado ao maior uso desta em sala de aula.

Portanto, o que se passou na aula relatada no excerto (17), que levou a professora a considerar aquela aula como “*muito legal*”, como uma aula de sucesso, a ponto de marcar emocionalmente a ela e aos alunos de maneira tão positiva parece ter ocorrido justamente devido a um (re)posicionamento da professora, na decisão de falar apenas em inglês naquela aula. Contudo, como evidenciamos acima, esta decisão mostrou-se ancorada em suas emoções em relação às turmas da tarde, uma vez que ela afirma se sentir (emocionalmente) mais confortável com estas turmas, mostrando que há uma relação direta entre as emoções da professora e o uso da língua que ensina.

Em uma outra aula também ocorrida no período da tarde, cuja observação ocorreu no dia 04/10/18, a professora levou barbante e cola para a sala de aula para que os alunos do sétimo ano montassem um varal com os trabalhos realizados em casa pelos alunos de todas as turmas, em que deveriam desenhar e escrever o nome em inglês de partes da casa, roupas, partes do corpo e membros da família (cada turma ficou responsável por um destes temas). Nesta aula, foi possível percebermos um grande interesse e empenho por parte dos alunos em ajudar a professora a montar o varal e pendurá-lo na cantina da escola e na área externa em frente às salas de aula (ver imagem abaixo).

Fotografia 1– Varal de trabalhos elaborado pelos alunos



Fonte: Sarah Linhares Oliveira (2018).

Em relação às emoções dos alunos, foi possível aí notar que estes estavam alegres, animados e um tanto eufóricos com a realização desta atividade, o que também parece ter influenciado na relação com a professora. O fato dos alunos terem demonstrado, nesta aula, tais emoções positivas (REEVE, 2006) pareceu-nos ter influenciado para que se mostrassem mais solícitos e empenhados em ajudar a professora, fazendo o que ela lhes pedia, parecendo querer agradá-la. Quem sabe, em uma possível ação inconsciente em fazer com que a professora percebesse o quanto eles se sentem felizes com este tipo de atividade e, talvez, repeti-la em outras aulas.

Destacaremos, agora, uma outra aula, ocorrida no dia 17/10/18, em uma turma de 7º ano, desta vez no turno da manhã, em que a professora trabalhou com o livro didático, em uma unidade cujo tema era alimentação e saúde e trazia vocabulário relacionado a comidas e bebidas. No início desta aula, um dos alunos, que é considerado pela professora Lúcia e também por outros professores da escola como sendo um aluno muito indisciplinado e difícil de lidar, estabelece um diálogo com a professora que, inicialmente, se mostra conflituoso. Porém, o modo de agir da professora frente à situação acaba por gerar um reposicionamento do aluno na aula, como veremos no quadro a seguir.

Quadro 9 - Conflito inicial e posterior reposicionamento do aluno.

Nº	Recorte Discursivo
21	<p>A: <i>Ô fessora, a página 162 que era pra fazer?</i></p> <p>P: <i>Isso, dos alimentos.</i></p> <p>A: <i>Eu não fiz.</i></p> <p>P: <i>Então você faz hoje comigo.</i></p> <p>A: <i>É ruim hein, não vou fazer esse trem não.</i></p> <p>P: <i>Eu vou dar ponto.</i></p> <p>A: <i>Pode dar.</i></p> <p>P: <i>Mas por que? Então (inaudível) [a professora disse algo em relação a ele sair da sala]</i></p> <p>A: <i>Ah, então eu vou então e pronto ué, pode falar com X [nome do diretor] lá.</i></p> <p>P: <i>Por que? Você quer ir embora?</i></p> <p>A: <i>Vou lá então, vou embora então.</i></p> <p>P: <i>Vai lá então e pede ele [o diretor] pra você ir embora.</i></p> <p>A: <i>Não, ué, pode falar com ele que eu tô fazendo bagunça.</i></p>

<p><i>P: POR QUÊ, X [nome do aluno]?</i></p> <p><i>A: Uai, você não quer que eu saio?</i></p> <p><i>P: Não, eu falei se você não for fazer nada ué.</i></p> <p><i>A: Eu não vou fazer nada não, vou fazer dever que eu já fiz?</i></p> <p><i>P: CORRIGIR, X.</i></p> <p><i>A: Corrigir pra que, se você já deu o visto?</i></p> <p><i>P: Você está muito revolts, X. [Ela diz em tom calmo e sorrindo]</i></p> <p>[Cerca de 2 minutos depois]</p> <p><i>A: Qual imagem vocês tão vendo? Eu acho que a 3 é C eu acho.</i></p> <p><i>P: Vamos ver. Very good, X [nome do aluno].</i></p> <p>[Depois deste elogio, o aluno começa a participar ainda mais da aula].</p> <p><i>A: A 5 é letra E, fessora. A 5 é letra E eu acho.</i></p>
--

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima, notamos que, inicialmente, uma tensão se estabelece entre professora e aluno, por meio da rejeição deste em relação à atividade proposta por ela, confrontando, portanto, o lugar-posição da professora como autoridade dentro de sala. Mesmo a professora lançando mão da estratégia de atribuir ponto à atividade, o aluno pareceu não se importar. Podemos apreender, portanto, que o efeito de sentido atrelado à atribuição de pontos não é significado por este aluno do modo esperado pela professora, não funcionando, portanto, como estratégia disciplinar. Deste modo, Lúcia lança mão de outra estratégia para tentar contornar o conflito, propondo que o aluno saísse de sala. Contudo, esta situação configurou-se de modo diferente do que por vezes ocorre em outras aulas, visto que, desta vez, ao invés de obrigar o aluno a se retirar, ela apenas oferece esta possibilidade a ele. É interessante percebermos que o fato de Lúcia não obrigá-lo a sair parece gerar emoções de surpresa e espanto no aluno, desestabilizando-o, visto que este parecia esperar que ela o obrigasse a sair de sala ou que fosse até o diretor e o pedisse para buscá-lo e levá-lo para fora da sala.

Ademais, além de oferecer ao aluno a possibilidade de sair (ou não) da sala, ao invés de impor esta ação, outros elementos que parecem ter corroborado para tornar esta situação surpreendente aos olhos do aluno durante este momento de interação foram o tom de voz e o vocabulário empregado pela professora. Lúcia fala em tom de voz baixo e calmo e quando o aluno se recusa a sair ela diz sorrindo e ainda em tom de voz baixo que ele está “*revolts*”. Desta forma, encarando a situação com maior leveza e parecendo não dar tanta importância ao enfrentamento do aluno, a professora parece desestabilizá-lo, gerando um efeito emocional

neste aluno, o que acaba por resultar em um reposicionamento dele nesta aula. A própria escolha lexical da professora, que opta por utilizar a gíria “*revolts*” ao invés de dizer “revoltado”, aproximando-se de uma linguagem comumente utilizada por seus alunos adolescentes, produziu efeitos de sentido que pareceram influenciar positivamente no comportamento do aluno, favorecendo o processo de ensino/aprendizagem nesta aula. Este momento nos remete aos dizeres de Lúcia no excerto (6), em que ela diz “*o pessoal não fala a língua do adolescente*”, referindo-se à atitude de outros professores. Portanto, o emprego deste vocábulo pareceu-nos, como dissemos, uma tentativa, ainda que inconsciente, de “falar a língua do adolescente” naquele momento.

Foi possível percebermos que o modo da professora lidar com o enfrentamento do aluno surtiu um efeito emocional e comportamental muito melhor do que se ela tivesse retirado o aluno de sala, atitude que parecia já ser a esperada pelo aluno. Por meio de nossa imersão nas aulas, em situações similares, percebemos ser comum a professora elevar seu tom de voz com o aluno e retirá-lo de sala sem oferecer-lhe a possibilidade de decidir se deseja ou não sair. Deste modo, o fato da professora brincar chamando o aluno de “*revolts*” e de não obrigá-lo a sair culminou em um reposicionamento do aluno e em uma maior participação deste aluno na aula, corroborando Murphey, Prober e Gonzales (2010), que ressaltam a importância de gerarmos emoções de pertencimento nos alunos ao invés de retirá-los de sala.

Após este conflito inicial, o aluno permaneceu em sala e demonstrou interesse pela atividade de correção, como podemos ver no quadro 9. Esta situação de reposicionamento do aluno também parece ter influenciado nas emoções e no comportamento dos outros alunos, que também participaram muito durante a aula e demonstraram emoções de empolgação e alegria. Deste modo, as emoções que emergiram nos outros alunos após o reposicionamento do aluno X também pareceram afetar emocionalmente a professora, que, em resposta às emoções e ações dos alunos, também manifestou emoções de alegria e satisfação. Por sua vez, as emoções manifestadas pela professora parecem ter afetado diretamente sua prática, influenciando em suas decisões em relação às atividades a serem trabalhadas com os alunos em sala, como mostraremos adiante.

Em uma das atividades do livro, a unidade trabalhada trazia uma receita de *Smoothie*. A professora, então, pergunta aos alunos o que eles acham de fazerem esta receita na próxima aula, ao passo que eles reagem imediatamente, demonstrando bastante interesse e empolgação ao decidirem qual ingrediente cada um levaria para a realização da receita. Nos parece muito provável que a iniciativa da professora de propor a realização desta atividade tenha surgido como uma maneira de recompensar os alunos pelo bom comportamento e participação

em aula, visto que eles corresponderam ao que a professora espera deles em sala de aula, como vimos em relação às suas representações.

Contudo, analisando as emoções circulantes nesta aula – alegria, satisfação, euforia, empolgação – pudemos depreender que o modo como a professora conduziu a situação de confronto no início da aula com o aluno X, assim como o posicionamento da professora durante toda a aula, foram significativos para que os alunos demonstrassem um maior interesse e participação em sala. Até mesmo o modo de Lúcia advertir alguns alunos quando estavam conversando durante esta aula deu-se de maneira mais descontrainda e em tom de voz baixo.

É instigante questionarmos os motivos que levaram a professora a reagir ao aluno de modo diferente de como ela normalmente encara tais momentos de confronto e, deste modo, ressignificar e reconfigurar aquele momento de interação, gerando um reposicionamento deste aluno. A partir de nossa escuta etnográfica e imersão neste contexto, podemos tecer alguns gestos de interpretação a este respeito.

Logo no início desta aula, assim que a professora entra, um dos alunos brinca com ela, cumprimentando-a com gestos com a mão, dizendo “*professora, dá um toquinho aqui*”. Neste momento todos riem, inclusive a professora. Deste modo, foi notável que a aula já começou de modo mais leve, influenciando o fluir emocional nesta aula. Além disso, desde o início desta aula, os alunos se mostraram mais quietos, silenciosos, deixando a professora falar sem interrompê-la, o que, como vimos, vai ao encontro do comportamento que ela espera/deseja por parte deles. Portanto, acreditamos que o comportamento dos alunos também influenciou as emoções da professora neste dia, levando-a a agir em consonância com as emoções que estava sentindo, provavelmente de satisfação, em decorrência do modo de agir dos alunos em sala neste dia.

Na aula seguinte, no dia 24/10/18, os alunos levaram os ingredientes conforme decidido na aula anterior e a professora levou-os para a cantina da escola, onde fizeram a receita do *Smoothie* (ver imagem a seguir).

Fotografia 2 – Professora e alunos preparando Smoothie.



Fonte: Sarah Linhares Oliveira (2018).

Durante esta aula, os alunos se mostraram muito empolgados e alegres, ficando evidente em suas expressões faciais e comportamentos que a atividade gerou uma reação emocional muito positiva nos alunos, que responderam de modo interessado e participativo. A professora percebe este deslocamento emocional e comportamental dos alunos e mostra-se alegre e satisfeita, parabenizando-os assim que retornaram para a sala, como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 10 - Professora parabeniza os alunos.

Nº	Recortes Discursivos	Contextualização e Emoções de Fundo
22	<p><i>P: Eu queria parabenizar a todos pelo comportamento hoje, viu, isso é sinal que nós podemos voltar a fazer outras coisas, então na primeira aula todo mundo já ganhou 2 e meio [pontos]</i></p> <p><i>A1: Uhulll</i></p> <p><i>A2: Professora, faz coisa mais leve assim.</i></p>	<p>Após voltar da cantina, a professora parabeniza todos os alunos pelo comportamento durante a realização da receita.</p> <p>EF: satisfação (P), contentamento (alunos e professora), empolgação (alunos).</p>
23	<p><i>P: Tá vendo como que é bom participar? Todo mundo lucrou 5 pontos hoje, oh. Toda aula vai ser assim, avaliativa.</i></p>	<p>Ao final da aula, a professora se mostra satisfeita com o comportamento dos alunos.</p> <p>EF: Satisfação (P).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui, podemos notar que o sistema de pontuação não é usado apenas como estratégia disciplinar pela professora (embora na maioria das aulas isso ocorra), mas também é acionado como uma forma de recompensar os alunos pelo interesse e bom comportamento. Desta forma, ao empregar o verbo “*lucrou*”, que, de acordo com o dicionário Michaelis Online pode significar “proveito de ordem material, moral ou intelectual que se tira de alguma coisa; benefício, crédito, vantagem”, a professora busca beneficiar e recompensar os alunos do modo que está ao seu alcance. Possivelmente na tentativa de propagar este mesmo comportamento e estado emocional dos alunos, ela menciona que avaliará as próximas aulas também. Por meio do não-dito (ORLANDI, 2015), o que parece estar implícito dos dizeres da professora é que se toda aula os alunos se comportarem assim, como nesta aula do dia 24/10/18, eles receberão pontos como forma de recompensa. Para reforçar este mesmo efeito de sentido, ela afirma “*Tá vendo como é bom participar?*”, parecendo evidenciar, ao mesmo tempo, que receber os pontos é algo bom e que a aula foi boa.

Contudo, como evidenciamos anteriormente, o sujeito da AD é atravessado pelo inconsciente (AUTHIER-REVUZ, 1990; ORLANDI, 2015) e pela ideologia, incapaz de se dar conta deste atravessamento. Portanto, ao acionar a pontuação também como forma de recompensar os alunos, um já-dito em relação à discursividade circulante sempre-já-aí de que para os alunos “*tudo é em troca de ponto*” parece ser novamente acionado pelo mecanismo interdiscursivo de funcionamento, que se manifesta como uma heterogeneidade constitutiva de todo discurso.

Também é interessante notarmos a fala da professora, quando ela constata “*é sinal que nós podemos voltar a fazer outras coisas*”, no caso, referindo-se a atividades diferentes do que normalmente fazem, como foi o caso da receita. Ao mesmo tempo em que enuncia para os alunos, a frase da professora parece ser uma constatação e uma afirmação para si mesma, como se naquela aula ela tivesse percebido que sim, é possível fazer mais atividades como aquela, pois os alunos responderam emocionalmente de maneira muito positiva, com alegria e entusiasmo, resultando em motivação, interesse e participação, deixando professora feliz.

Igualmente significativa é a resposta de um dos alunos, ao pedir à professora: “*faz coisa mais leve assim*”. É interessante notarmos a escolha lexical do aluno, ao empregar o adjetivo “*leve*” para se referir à atividade da receita. Este termo revela a percepção deste aluno em relação às emoções circulantes nesta aula e descreve muito bem o contexto emocional desta aula, que foi justamente um momento de leveza, uma aula leve, sem o peso emocional de divergências e desencontros frequentes, derivados dos momentos em que a professora se volta

para disciplinar os alunos, em decorrência de sua preocupação com os problemas que lhe são apreensíveis/visíveis no decorrer das aulas.

Similarmente à aula relatada anteriormente, outra aula nos chamou a atenção, especialmente pelas emoções que nela emergiram. Esta outra aula ocorreu na turma do sexto ano da tarde, no dia 09/11/18. Nesta turma, havia um aluno que praticamente não participava em sala, assistia a poucas aulas de inglês e era considerado pela professora como um aluno “fraco” em termos de aprendizagem, como veremos adiante. Este aluno havia aprendido a fazer uma caixinha de papel (ver imagem abaixo), usando folhas de caderno e, certo dia, presenteou a professora Lúcia com uma dessas caixinhas.

Fotografia 3 – Caixinha de papel feita pelo aluno X.



Fonte: Sarah Linhares Oliveira (2018).

Então, após ser presenteadada pelo aluno, ela o convida para que na próxima aula de inglês ele comparecesse à aula para ensinar seus colegas de sala a fazer a caixinha, como relatado por ela no excerto abaixo:

- (18) O X é um aluno que ele é fraco / ele é indisciplinado / ele fica fora de sala fazendo reforço / se ele assistiu umas quatro aulas de inglês foi muito esse ano / aí no dia que ele aprendeu a fazer uma caixinha de papel ele veio e me presenteou / e eu convidei pra ele vir e ensinar a gente a fazer a caixinha de papel pra que a gente escrevesse mensagens em inglês / *Merry Christmas* / *Happy New Year* e ele veio e ficou todo empolgado e deu a aula / como você presenciou né / e ele teve disciplina / todo mundo deu atenção /

ele ensinou os colegas / ensinou pra gente / esse dia foi legal também. (E3 – 05/12/18)

De todas as aulas observadas, esta foi a única em que a professora não deteve uma posição central, como podemos apreender na materialidade linguística dos próprios dizeres de Lúcia, ao enunciar que o aluno “*deu a aula*” e que “*ele ensinou os colegas / ensinou pra gente*”. De acordo com Serrani (2005), entendemos que tais construções funcionam parafrasticamente, dentro de um mesmo campo semântico, construindo um sentido dominante. Deste modo, geram um efeito que sentido de que o aluno deslocou-se do espaço de ações possíveis que competem aos alunos em sala de aula, a partir das representações da professora, para assumir uma posição de protagonista nesta aula, de modo que as atenções da turma (e da professora) estava voltadas para ele, como Lúcia reconhece ao enunciar “*todo mundo deu atenção*”.

Acreditamos que muito desta atenção e de todo o interesse e alegria, manifestados pelos outros alunos, emergiu do fato inédito de ver o colega X nesta posição central, ensinando-os a fazer a caixinha. O aluno X, por sua vez, manifestou emoções de alegria, euforia, orgulho, animação e satisfação. Em determinado momento da aula, o aluno X pediu com entusiasmo que a pesquisadora tirasse uma foto dele. Deste modo, foi possível percebermos que esta atividade elevou a autoestima deste aluno, gerando emoções que culminaram em um senso de pertencimento à turma.

Também nos chamou a atenção o fato de que nesta aula, a disposição das carteiras configurou-se de modo diferente do habitual (enfileiradas ou em duplas). Nesta aula, professora e alunos agruparam algumas carteiras na parte frontal da sala, de modo a criarem uma “grande mesa” com as carteiras, para que todos se reunissem em volta e ficassem mais próximos, em uma disposição circular. Visto que na perspectiva discursiva da AD o corpo também fala e significa, já que corpo também é discurso (ORLANDI, 2012), esta proximidade corporal entre professora e alunos se entrelaça com as emoções circulantes nesta aula, de alegria, excitação, satisfação, prazer e orgulho. Desta forma, foi possível testemunharmos um momento de grande harmonia, proximidade (corporal e emocional) e entrosamento entre os alunos e a professora e notar que esta aula gerou emoções muito positivas nos alunos e também em Lúcia, que enuncia, reconhecendo e avaliando por meio de uma modalização, que “*esse dia foi legal também*”.

Cabe aqui chamarmos atenção para o fato deste aluno ter presenteado a professora com a caixinha que havia aprendido a fazer. Deste modo, foi após receber este presente que a professora decidiu convidá-lo para ensinar os colegas a fazer a caixinha. Portanto, o gesto do aluno de presentear a professora parece tê-la tocado emocionalmente, de algum modo, levando-

a à ação de convidá-lo para aula. Percebemos, então, que a professora tem somente a ilusão de poder se proteger/resguardar do outro (aluno) e das emoções que emergem deste encontro, pois de algum modo algo – ou alguma emoção – lhe escapa, deixando marcas, positivas ou negativas, neste sujeito. Portanto, do mesmo modo como o sujeito não é senhor único de seus dizeres (AUHIER-REVUZ, 1990, 2004), ele também não é – ainda que tente ser – senhor único de suas emoções.

Nesta mesma entrevista, perguntamos à professora a que ela atribuía o fato de o aluno X ter ficado “*todo empolgado*”, como ela afirmou no excerto (18). Lúcia, então, enuncia:

- (19) Afetividade / e dar valor naquilo que ele sabia né / às vezes a criança é arredia / mas se você for mais maleável / com mais carinho ela assusta tanto / tipo assim / todo mundo me xinga ué / por que ela tá me tratando bem? / Por que ela tá fazendo isso? / Aí ele amolece também né. (E3 – 05/12/18)

Na fala acima, ao mencionar os substantivos “*afetividade*” e “*carinho*” que, de acordo com as categorias de Serrani (2005), ressoam como semanticamente equivalentes no discurso, podemos notar que a professora parece reconhecer a importância que a dimensão emocional exerceu na aula que relatamos, assumindo que seu (re)posicionamento exerceu influência no comportamento do aluno, que, por sua vez, também se reposicionou nesta aula. Por meio da incisa “*tipo assim*”, ela introduz a voz do aluno em seu discurso, pelo modo de enunciar em discurso direto, que se configura como um ponto de heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004), marcando aquele que hipoteticamente seria o dizer (ou o pensamento) do aluno frente a uma situação em que é tratado diferente do já esperado por ele. A partir do que é (não) dito na fala da professora, podemos depreender que este “já esperado” pelo aluno seria ser tratado de maneira rígida e dura, visto que o adjetivo “maleável” e o verbo “amolece”, que também funcionam como semanticamente equivalentes no fio discursivo, geram um efeito de sentido que se opõe ao sentido de rigidez e endurecimento no trato com o outro.

Podemos relacionar os dizeres dos excertos (18) e (19), em que a professora reconhece a presença da dimensão emocional na sala de aula, aos dizeres da professora apresentados no excerto (6), em que ela relata um (re)posicionamento em seu modo de agir em sala. Reposicionamento que pareceu dar-se devido, justamente, a questões de dimensão emocional, em que ela opta por se preocupar com o aluno dentro de sala, se resguardando de um exaustivo trabalho emocional na busca pelo entendimento por detrás do modo de agir dos alunos em sala de aula. Para tal, cabe trazermos à discussão o conceito de *Responsabilização*

no ensino, elaborado por Reis (2011a, 2011b, 2018), que desenvolve esta noção a partir da obra do filósofo alemão Hans Jonas e sua teoria da responsabilidade (“*O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*”, de 1979). Reis (2011b, p. 505) entende *Responsabilização* “como ato de se assumir, ou assumir sua condição, procurando compreender sua ação, sucessos e frustrações a despeito de todas as adversidades que “conspiram” contra esse fazer”. Segundo esta autora,

Ao se responsabilizar, no ensino-aprendizagem, o professor abre espaços para (re)significar seu fazer e possíveis limitações, constituindo-se como professor de LI em sua prática e em seu dizer sobre ela. Vemos, enfim, que é necessário assumir(-se), sustentando seu lugar (de professor de LI) e tomando sua posição de modo significativo e responsável. Trata-se, enfim, da responsabilização do sujeito diante de si mesmo, diante de suas escolhas e de suas fal(h)as. Responsabilizar-se por ser (professor de LI) é preciso. (REIS, 2018, p. 375)

Deste modo, a partir de Reis (2011a, 2011b, 2018), entendemos que o movimento de responsabilizar-se por sua prática traz consigo, inevitavelmente, uma carga emocional inerente ao processo de ser/estar no mundo com o outro. Segundo esta autora, ao responsabilizar-se por sua prática, o sujeito banca/assume seu fazer, buscando entender o que dá certo e o que falha, assumindo os sucessos e insucessos de sua prática (REIS, 2011b) e, de modo inerente, consideramos que seu emocionar está contido neste processo. Desta forma, acreditamos que o processo de responsabilização, do modo como o apreendemos a partir de Reis (2011a, 2011b, 2018), inclui um encontro com as emoções, visto que implica um investimento e envolvimento do sujeito com o seu fazer. Portanto, o responsabilizar-se inclui assumir também as emoções que emergem a partir de seu lugar-posição como professor de língua inglesa.

Aqui, podemos então depreender, a partir do (não) dito e dos efeitos de sentido que emergem e ressoam nos dizeres de Lúcia no excerto (6), em que ela menciona um reposicionamento em sua prática com o passar dos anos, que talvez seja justamente a carga emocional inerente ao processo de responsabilização que tirava o sono da professora e que, portanto, seja aquilo do qual a professora desejou se esquivar e se afastar.

Deste modo, o que parece estar em jogo no discurso da professora, por meio do não-dito, é justamente uma fuga de um contato emocional mais aprofundado com o outro, visto que este processo implica um encontro com suas próprias emoções. A professora parece, então, entrar em momentos de conflito com seu lugar-posição de professora de LI, visto que ela parece não querer ou não conseguir sustentar as emoções inerentes a este processo. Trazemos, então, as seguintes palavras de Novelli (1997, p. 49): “a sala de aula enquanto espaço de encontro, daí

ocupado, é local de exigências e desafios, posto que é isso que resulta do estar com o outro. Nunca se está o suficiente com o outro, pois o encontro é negado em seu próprio acontecer”.

3.6 As emoções circulantes em sala de aula

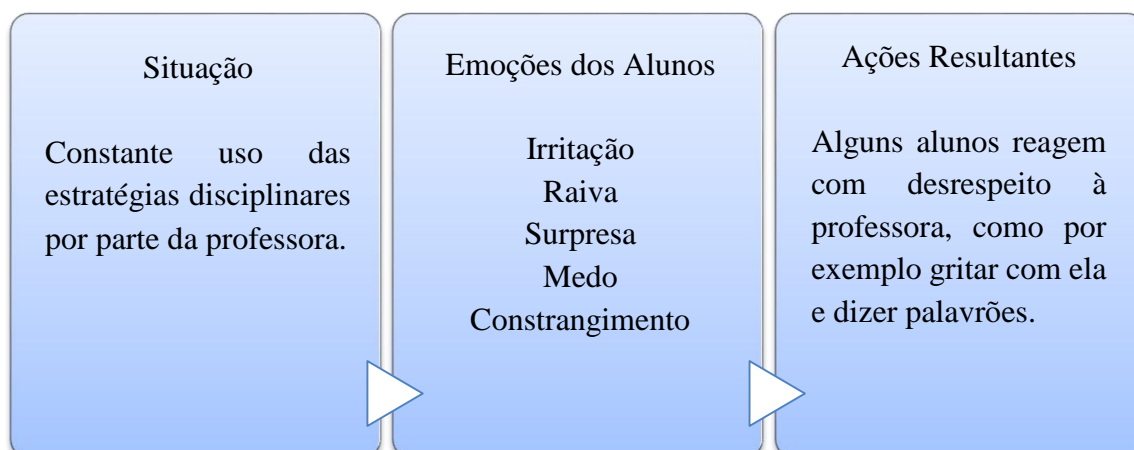
Caminhando em direção ao cumprimento do terceiro dos objetivos específicos que propomos alcançar com este estudo, que consistia em mapear as emoções que emergem nas interações em sala de aula, faremos, nesta seção, uma síntese das emoções que notamos terem emergido com maior frequência nas aulas de Lúcia (resultantes do encontro com o outro) e as possíveis situações desencadeantes de tais emoções. A partir das observações das aulas da professora e das gravações em áudio, foi possível percebermos a ocorrência de certas situações e emoções que emergiam com maior frequência e regularidade durante as interações em sala de aula. Cabe ressaltar que as emoções relatadas a seguir são de ordem geral, visto que na pesquisa etnográfica em sala de aula, atentamo-nos para os acontecimentos no contexto como um todo. Portanto, não significa que cada um dos alunos dentro de sala manifestou as mesmas emoções, ou ao mesmo tempo, mas que, de um modo geral, foi possível observar e perceber a predominância e manifestação destas emoções. Abaixo, apresentamos algumas figuras para ilustrar a relação entre as situações desencadeantes de certas emoções e as ações geralmente resultantes da manifestação de tais emoções em sala de aula. Vejamos:

Figura 1 – Emoções Circulantes 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 2 – Emoções Circulantes 2



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 3 – Emoções Circulantes 3



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 4 – Emoções Circulantes 4



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 5 – Emoções Circulantes 5



Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos as marcas de emoção no discurso da professora, assim como as emoções que emergem no dizer/fazer da sala de aula, a partir da relação entre professora e alunos (encontro com o outro), apreendemos que tais emoções parecem estar diretamente relacionadas ao posicionamento assumido pela professora a partir de seu-lugar posição. Por sua vez, tal posicionamento revela-se totalmente ancorado em suas representações sobre ensino, escola, aula, alunos, etc.

Em determinado momento, durante nosso processo de investigação e escuta etnográfica, nos é revelado, por meio dos dizeres apresentados no excerto (6), um reposicionamento da professora em sua prática, a partir de um processo de deslocamento de suas formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997a), em relação àquilo que ela entende como sendo correspondente ao seu lugar-posição como professora. Portanto, retomamos parte de seus dizeres no referido excerto, visto que o apreendemos como significativo dentro do processo de entendimento do que se passa no contexto da sala de aula de Lúcia, que é a finalidade de um trabalho que se propõe a ser etnográfico. Vejamos:

“Eu aprendi uma coisa (...) até certo tempo eu absorvia muito os problemas da escola / levava pra casa / não dormia à noite / só pensando estratégia (...) o que que eu vou fazer com aquele menino que me dá tanto trabalho / depois / eu falei assim / gente / se a família dele não tá preocupada / eu não tenho a obrigação de preocupar / eu tenho a obrigação de preocupar com ele DENTRO da sala / aí eu larguei mão de ficar nessa neura (...) eu saio da escola eu não levo nada pra mim (...) o que eu tenho que resolver eu resolvo dentro da escola (...) então desse

tempo pra cá eu procuro ser bem relax / procuro relaxar e não levar ao extremo pra eu acabar com a minha saúde / né?” (Excerto 6 - E2 - 04/10/18)

A professora demarca um antes e depois em relação ao seu posicionamento frente a este lugar-posição que ocupa e, conseqüentemente, aquilo que lhe compete fazer. Deste modo, os efeitos de sentido que apreendemos é que, com o passar do tempo, provavelmente após alguns anos de prática, a professora foi percebendo que o hábito de “levar pra casa” os problemas da escola estava lhe causando emoções que apreendemos como sendo de ordem negativa. Entendemos tais emoções como perturbadoras, visto que tiravam o sono da professora (“*não dormia à noite*”). Deste modo, este processo configurava-se como doloroso e prejudicial para a professora. Em vista disso, com a finalidade de resguardar sua saúde emocional e, conseqüentemente, sua saúde física (“*acabar com a minha saúde né*”) a professora passa a ressignificar sua prática em sala de aula.

Ela entende, portanto, que o trabalho de se preocupar com os possíveis motivos pelos quais o aluno age de determinado modo dentro de sala é uma tarefa que não precisa ser sua, visto que no seu entendimento, se a própria família do aluno, que deveria se configurar como o elo mais próximo deste sujeito, muitas vezes não se preocupa com o aluno, não será ela, como professora, que tomará esta tarefa para si. Deste modo, Lúcia passa a trabalhar a partir da dimensão que lhe é visível e, portanto, alcançável, voltando seu olhar (e sua preocupação) para o comportamento dos alunos dentro de sala. Desta maneira, sempre que apreende determinado comportamento como sendo divergente daquilo que ela espera/deseja do aluno em sala de aula, ela empreende esforços – por meio de estratégias disciplinares – para solucionar o problema e assegurar o bom funcionamento da aula, a partir do que para ela representa uma boa aula.

Defendemos, por fim, que as emoções que emergem no dizer/fazer das aulas de Lúcia ancoram-se neste posicionamento da professora, que, por sua vez, fundamenta-se em suas representações em relação àquilo que, para ela, lhe compete a partir de seu lugar-posição como professora de língua inglesa.

Em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras que encerrarão este trabalho devem ser precedidas de uma reflexão acerca da grandiosa, ímpar e rica oportunidade que é adentrar o espaço da sala de aula de outro professor. Poder estar presente no cotidiano de uma sala de aula da escola pública, como observadores do processo de ensino e aprendizagem, nos permite enxergar detalhes ricos e singulares que certamente nos tocam, nos afetam e nos deslocam.

Este deslocamento é de ordem singular e talvez inenarrável de forma fidedigna, visto que cada encontro é único e o estar com o outro nunca é neutro. Deste modo, o encontro da pesquisadora com a professora Lúcia e com seus alunos foi um encontro único e, como todo encontro entre o *eu* e o *outro*, não é e não pode ser – ainda que tentássemos – vazio de significado e de implicações. A partir desta impossibilidade de neutralidade, acreditamos que, do mesmo modo como a pesquisadora afetou e influenciou de algum modo aquele contexto, tanto a professora Lúcia quanto seus alunos também afetaram, de alguma maneira, a pesquisadora, tanto profissional quanto pessoalmente.

Um exemplo desta relação de afetamento e deslocamento, provocados pelo estar com o outro, foi o desejo que esta experiência despertou na pesquisadora: de lecionar na escola pública, visto que sempre lecionou em cursos livres particulares. Estar semanalmente em contato com a escola estadual onde Lúcia leciona, assim como o contato com a professora e seus alunos, fez com que a pesquisadora se apaixonasse ainda mais pelo espaço da escola pública. Deste modo, a pesquisadora participou de um concurso público para lecionar na educação pública estadual de Minas Gerais e provavelmente no ano de 2020 iniciará na escola pública como professora de língua inglesa da educação básica.

Além disso, a realização desta pesquisa proporcionou à pesquisadora a oportunidade de refletir a respeito de suas próprias emoções enquanto professora de língua inglesa, motivando-a a querer compreender mais sobre as emoções de seus futuros alunos da escola pública, de modo a desenvolver em sala de aula atividades que a ajudem a acessar e entender melhor tais emoções.

Retomando os objetivos geral e específicos deste trabalho de pesquisa, buscamos identificar as emoções que emergem e circulam no dizer/fazer da sala de aula de língua inglesa, visando uma maior compreensão do modo como os aspectos emocionais afetam e influenciam a relação entre professora, alunos e objeto de ensino (língua inglesa). Para tal, adotamos um posicionamento de escuta etnográfica ao adentrarmos o espaço da sala de aula da professora Lúcia, o que implicou em um olhar prolongado para este contexto, buscando conhecer os sujeitos e elementos que dele fazem parte, por meio de uma escuta atenta à polifonia de vozes não intencional de todo discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004). Retomaremos, aqui, os

objetivos específicos propostos em nossa pesquisa a fim de entendermos o modo como estes foram contemplados ao longo do processo investigativo.

Primeiramente, buscamos identificar as marcas de emoção no discurso de uma professora de língua inglesa em atuação na rede pública. Desta maneira, por meio da nomeação das emoções proposta por Reeve (2006) e a partir dos pressupostos analíticos da Análise de Discurso, evidenciamos, a partir da materialidade discursiva, os termos de emoção identificados. Além disso, por meio do acionamento do não-dito (ORLANDI, 2015), partindo daquilo que se encontra no fio discursivo, foi possível apreendermos marcas implícitas de emoções no discurso da professora.

Em relação ao nosso segundo objetivo, que consistia em identificar as representações da professora e compreender como elas se relacionam com suas emoções e ações em sala de aula, buscamos apreender o modo como a professora aciona suas formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997a), ou seja, suas representações, a respeito de seu lugar-posição como professora de língua inglesa (imagem de si), em relação ao ensino, ao objetivo da escola, em relação à aula e aos alunos (imagem do outro).

Do mesmo modo como Barcelos (2015a) e Rodrigues (2015) perceberam que as emoções estão relacionadas a saberes de crenças, conseguimos perceber em nosso estudo que as emoções manifestadas pela professora em sala de aula estão fundamentadas e ancoradas em suas representações de escola, aula, ensino alunos, etc. Apontamos, portanto, para a importância dos cursos de formação inicial e continuada trabalharem com as representações dos professores e suas concepções em relação ao ensino, à escola, à aula, etc., visto que estas representações irão impactar profundamente a prática do professor em sala de aula e, conseqüentemente, as suas emoções.

Por fim, buscamos mapear as emoções que emergem nas interações em sala de aula, a partir do encontro entre professora e alunos. Deste modo, nos ancorando no processo de escuta etnográfica, com base nos pressupostos teóricos da AD pecheutiana, analisamos recortes discursivos de momentos de interação entre professora e alunos, a partir dos dados provenientes das gravações das aulas da professora Lúcia. Conseguimos, então, perceber as emoções de fundo (BRASILEIRO, 2012) que predominavam nestas situações de interação. Deste modo, resumimos, na seção 3.6, as emoções apreendidas como sendo as que mais frequentemente emergem na sala de aula da professora, assim como as prováveis situações desencadeantes e as ações resultantes de tais emoções.

Desta maneira, após nossas análises e gestos de interpretação do *corpus* e, considerando que as emoções são socialmente construídas e embutidas no espaço da sala de

aula (NIAS, 1996; ZEMBYLAS, 2002), acreditamos que voltarmos nossos olhares para o elemento emocional na sala de aula pode ser extremamente significativo e benéfico para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, já que este não pode ser dissociado do processo de *ser e sentir*. Portanto, entender as emoções que emergem e circulam na sala de aula a partir da relação entre professor e alunos nos fornece ferramentas para compreender melhor as possíveis situações desencadeantes de tais emoções e como elas podem afetar as interações em sala de aula e o processo de aprendizagem.

Além disso, apontamos para a necessidade de nos atentarmos para nossas emoções a partir de nosso lugar-posição como professores de língua inglesa e para as emoções que emergem e circulam em nossas interações com os alunos em sala de aula, pois como vimos neste estudo, as emoções desempenham papel fundamental nas aulas, como atestam Aragão (2007), Coelho (2011) e Rezende (2014). Dito de outro modo, a partir de um processo de reflexão sobre nossas emoções, podemos nos (re)posicionar e caminhar rumo a mudanças em relação à nossa prática em sala de aula. Muitas vezes, enquanto professores, não conseguimos apreender o modo como nossas emoções e as emoções de nossos alunos estão relacionadas com o processo de aprendizagem e os impactos emocionais de nossas escolhas e ações em sala de aula.

Aragão (2007) ressalta a importância deste processo reflexivo em relação às emoções e nós evidenciamos o quanto este processo está relacionado à noção de *Responsabilização* (REIS, 2011a, 2011b, 2018). Consideramos este processo reflexivo a partir de Novelli (1997, p. 49), à medida em que “ser professor e ser aluno, estar na sala de aula, pede a apreciação pelo que aí acontece como condição que conduz ao saber sobre esse espaço”.

Deste modo, a partir da apreciação deste encontro com o outro e, conseqüentemente, um maior saber sobre este espaço, o professor pode traçar novos caminhos em relação à sua prática. Ainda segundo Novelli (Ibid., p. 49), “para o professor isso significa a possibilidade de uma consciência maior do que ocorre. Por conseguinte, o espaço da sala de aula pode e deve ser desestruturado permanentemente”. Acreditamos, pois, que uma sugestão prática em relação a ações que podem ser tomadas por professores a fim de lançar luz no modo como os aspectos emocionais se fazem presentes em sua prática seria a gravação de suas aulas, em vídeo e/ou áudio, para posterior identificação das emoções que emergem neste espaço.

Para finalizar, gostaríamos de encerrar as reflexões propostas neste trabalho retomando as palavras de Biesta (2017), apresentadas na introdução deste estudo. Inspirado pelos pensamentos do filósofo francês Emmanuel Levinas, Biesta (2017, p. 76) afirma que “nosso estar-no-mundo primordial é um estar-no-mundo-com-outros”, ao passo que a esta

formulação o autor acrescenta que “esse ser-com-outros é um ser-com-outros-*ético*, um ser com outros que é caracterizado por uma responsabilidade primordial. A esse respeito poderíamos dizer que o espaço onde o sujeito se torna presença é um espaço ético” (Ibid., p. 77). Deste modo, acrescentamos que é justamente neste “ser-com-outros-*ético*” que está incluída a dimensão emocional, à qual lançamos foco neste estudo. Cabe ressaltar que quando o autor fala de *ética* ele não está se referindo ao uso tradicional deste termo, mas a “uma responsabilidade que é mais antiga que o ego” (p. 80), que é a nossa responsabilidade no encontro com o outro.

Desta forma, acreditamos que, como professores, é preciso nos responsabilizarmos por nosso lugar-posição em sala de aula (REIS, 2011a, 2011b, 2018), o que inclui, inevitavelmente, a dimensão emocional envolvida em nosso fazer diário na sala de aula. Não se trata aqui de incluirmos as emoções no ensino de línguas, pois isto seria o mesmo que dizer que elas não estão presentes. Significa, portanto, voltarmos nossos olhares para a dimensão emocional que já se faz presente no espaço da sala de aula, ou seja, trazê-la para primeiro plano. Deste modo, defendemos que este “ser-com-outros-*ético*” (BIESTA, 2017, p. 77) dentro do ensino de língua inglesa, ancora-se no processo de responsabilização do professor a partir de seu lugar-posição, assumindo-se em sua prática e, de modo inerente, assumindo suas emoções.

Contudo, ressaltamos que assumir suas emoções não significa controlá-las, pois, como vimos neste trabalho, ainda que queiramos nos resguardar ou nos proteger de um contato emocional aprofundado com o outro, não conseguimos fazê-lo, tendo apenas a ilusão de poder-lo fazer. Portanto, do mesmo modo como a Análise de Discurso compreende que o sujeito é cindido, dividido e atravessado pelo inconsciente e não pode, portanto, ser senhor único de seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004), defendemos que o sujeito não é e não pode ser senhor de suas emoções, pois algo sempre irá lhe escapar. Por fim, defendemos que o sujeito não pode controlar o modo como é afetado pelo outro, tampouco as emoções que emergem deste encontro, restando-lhe, então, responsabilizar-se pelas consequências de seu emocionar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, D. C. Contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções: Um diálogo entre a Psicologia e a Linguística Aplicada. *Revista do ISAT*, v. 8, p. 22-41, 2017.
- ADLER, P.; ADLER, P. *Membership Roles in Field Research*. New York: Sage, 1987.
- ANDRADE, N. C. Emotions and motivation to teach english at a brazilian public school. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, Papirus, 1995.
- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 101-122, 2005.
- ARAGÃO, R. São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8(2):295-320, 2008.
- ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System* vol. 39, n.3, p. 302-313, 2011a.
- ARAGÃO, R. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: Mariana R. Mastrella-de Andrade. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. 1ed. Campinas: Pontes Editora, 2011b, p. 163-189.
- ARAGÃO, R. Reflexão, Identidade e Emoção na Aprendizagem de Inglês. *Contexturas*, v. 22, p. 28-48, 2014.
- ARAGÃO, R. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. *Calidoscópio*, Vol. 15, n. 3, p. 557-566, set/dez, 2017.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. Gerhardt; M. A. Amorim; A. M. Carvalho (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013, p. 153-186.

BARCELOS, A. M. F. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. *Revista Contexturas*, nº 24, p. 6 – 19, 2015a.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *SSLT*, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015b.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: Toldo, C.; Sturm, L. (Org.). *Letramento: Práticas de leitura e escrita*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2015c, p. 65-78.

BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. In: Gary Barkhuizen. (Org.). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. 1ª ed. New York: Routledge, v. 1, 2017, p. 145-150.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. Emotions in language teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. Vol. 41, n. 4, 2018.

BATTISTELLA, T. R. Os efeitos das emoções no ensino-aprendizagem de inglês e na formação do futuro professor: uma análise com base no feedback corretivo oral. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n.2, 2015.

BIESTA, G. Tornar-se presença depois da morte do sujeito. In: BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica, BH, 2017, p. 55-80.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*, Recife, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BRANDÃO, H. *Introdução à Análise do Discurso*, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASILEIRO, A. A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. Tese (Doutorado em Letras – Língua Portuguesa e Linguística). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BRASILEIRO, A. M. M. A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. *Estudos da Língua(gem)*, v. 12, p. 293-313, 2014.

BROWN, J. D. Research methods for applied linguistics: scope, characteristics, and standards. In: A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2008, p. 476-501.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enfermagem: Florianópolis*, out-dez., p. 679-841, 2006.

CARVALHO, F. P. Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação. Dissertação de mestrado pela Universidade

Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte. 2015.

CHARAUDEAU, P. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L (Org.). As emoções no discurso. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010, v. 2. p. 23-56.

COELHO, H. S. H. Experiências, emoções e transformações na educação continuada. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 36, n.36, p. 147-158, 2000.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, 2015.

D'ANDREA, L. P. As emoções no processo de aprendizagem de língua inglesa: uma perspectiva sociocultural para o ensino de línguas para fins específicos. 2016. 235 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

EMERSON, R.; FRETZ, R.; SHAW, L. Notas de campo na pesquisa etnográfica. Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais. Nº 7, p. 355-388, 2013.

ERICKSON, F. Classroom ethnography. International Encyclopedia of Education. Oxford, UK: Elsevier, p. 320-335, 2010.

FERNANDES, C. Authier-Revuz/Pêcheux: uma interface em construção. Revista Trama, v.4, n.7, p. 85-96, 2008.

FERREIRA, F. M. M. Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento. Entre o Dizer e o Mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. Organon, UFRGS, Porto Alegre, v. 40-41, p. 61-75, 2006.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GREEN, J. L.; CASTANHEIRA, M. L. Exploring classroom life and student learning: an interactional ethnographic approach. In: Baljit Kaur. (Org.). Understanding Teaching and Learning: classroom research revisited. 1ªed. Rotterdam: Sense Publishers, 2012, p. 53-66.

GREEN, J. L.; DIXON, C. The social construction of classroom life. International encyclopedia of English and the Language Arts. A. Purves (Editor), New York, Vol. 2, p. 1075-1078, 1994.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A Etnografia como uma lógica de investigação. Trad. Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. Revisão técnica de Marcos Bagno. Educação em Revista, v. 42, p.13-79, 2003.

GRIFFEE, D. T. An introduction to second language research method: design and data. Berkeley: M.E. Sokolik, University of California, 2012.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 1998a, 835–854.

HARGREAVES, A. The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, p. 315–336, 1998b.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, p. 811–826, 2000.

HARGREAVES, A. The emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 103, 1056–1080, 2001.

JONAS, H. (1979). O princípio responsabilidade: ensino de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LACAN, J. [1953]. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In J. Lacan, *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 238-324.

LACAN, J. O Seminário livro 10 – A angústia (1962-1963). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LAND, S. G. Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LARROSA, J. Da dificuldade da escola. In: LARROSA, J. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 229-260.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, M. E. T. Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 76-88, jun. 2003.

LYSARDO-DIAS, D. Estereótipos e emoção: empatia e afetividade no gênero proverbial. In: MACHADO, Ida Lúcia Machado; MENDES, Emília. (Org.). *As emoções no discurso*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. II, p. 92-109.

MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). *As emoções no discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MENDES, E.; MACHADO, I. L (Org.). As emoções no discurso. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: Ana Maria Ferreira Barcelos; Hilda Simone Henriques Coelho. (Org.). Emoções, reflexões e (Trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 5, p. 27-40.

MURPHEY, T.; PROBER, J; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: Ana Maria Ferreira Barcelos; Hilda Simone Henriques Coelho. (Org.). Emoções, reflexões e (Trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 5, p. 43-56.

NEVES, M. S. Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário. 276f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada. Horizontes, v. 26, n. 2, p. 21-29, jul./dez. 2008.

NIAS, J. Primary teachers talking a study of teaching as work. London: Routledge, 1989.

NIAS, J. Thinking about feeling: the emotions in teaching, Cambridge Journal of Education, 26:3, 293-306, 1996.

NOVELLI, P. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões sobre o tema. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

OLIVEIRA, H. F. Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. 302 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ORLANDI, E. P. Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia. Campinas, SP, Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 12 ed. Campinas: Pontes, 2015.

PADULA, B. C. Emoções de uma professora de Inglês de escola regular: o papel do coaching. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997a.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b, p 61-161.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 163-246.

PEPIN, N. Studies on emotions in social interactions. Bulletin suisse de linguistique appliquée, N° 88, 2008, pp 1-18.

PLANTIN, C. As razões das emoções. In: MENDES, E; MACHADO, I. L. (Orgs.). As emoções no discurso. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. v. II. p. 57-80.

PLANTIN, C. Las buenas razones de las emociones. 1a ed. Moreno: Universidad Nacional de. Moreno, 2014.

RAMOS, F. S. Sou porque sinto: um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2018.

RAVASIO, M. H. Alteridade e Psicanálise: As modalidades de Outro em Lacan. BARBARÓI, v. 1, p. 153-165, 2016.

REEVE, J. Motivação e emoção. Tradução de Luiz Antônio Fajardo Pontes, Rio de Janeiro: LTC, 2006.

REIS, V. S. O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte. 2007.

REIS, V. S. O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes infratores. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011a.

REIS, V. S. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um Projeto de Educação Continuada. SIGNUM: Estud. Ling. Londrina, n. 14/1, p. 503-522, jun. 2011b.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. SOLETRAS, v.1, n.35, p. 359-378, 2018.

REZENDE, T. Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, 2014.

RIBEIRO, 2012. Estados afetivos de professoras de língua inglesa em formação inicial. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. Etnografia e Ensino de Línguas Estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso), v. 10, p. 527-552, 2007.

RODRIGUES, N. N. The relationship between pre service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, 2015.

SATO, D.; BATISTA JÚNIOR, J. R. Análise de discurso das práticas: etnografia. In: José Ribamar Lopes Batista Júnior; Denise Tamaê Borges Sato; Iran Ferreira de Melo. (Org.). Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas. 1ªed.São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2018, v.1, p. 185-197.

SERRANI, S. Discurso e cultura na aula de língua: currículo – leitura – escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, A. F.; SILVA, A. F. V.; COELHO, F. L. C. Crenças e emoções de uma professora do ensino fundamental sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. Revista Científica da FAI, Vol. 1, N. 2, janeiro a julho, 2017.

SILVEIRA, H. M. M. L. Identidade, prática discursiva e construção do ethos do professor de Língua Portuguesa. In: II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: Interseções, v. 1. 2014, p. 61-62.

SÓL, V. S. A. Educação continuada e ensino de inglês: trajetórias de professores e (des)construção identitária. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, v. 01. 185p.

SOUZA, N. E. S.; ARAGÃO, R. Emoções e identidade de professores entre o aprender e o ensinar inglês. Entreletras, v. 8, n. 2, jul/dez. 2017.

SUTTON, R. E.; WHEATLEY, K. F. Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. Educational Psychology Review, Vol. 15, No. 4, 2003.

UITTO, M.; JOKIKOKKO, K.; ESTOLA, E. Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985-2014. Teaching and Teacher Education, 50, 2015, 124-135.

WATSON-GECEO, K.A. Ethnography in ESL: defining the Essentials. TESOL Quarterly, 1988, p. 575-592.

ZEMBYLAS, M. Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching. Journal of Research in Science Teaching, v. 39, n. 1, p.79-103, 2002a.

ZEMBYLAS, M. Structures of feeling in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules. Educational theory. Vol. 52, No 2, p. 187-298, 2002b.

ZEMBYLAS, M. Caring for teaching emotion: reflections on teacher self-development. In: Studies in Philosophy and Education. Netherlands: 2003, p.103-125.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching, International Journal of Qualitative Studies in Education, 18:4, 2005 465-487.

ZEMBYLAS, M. Emotional ecology: the intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, Kidlington, v. 23, n. 4, 2007, pp. 355-367.

ZEMBYLAS, M. Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school. *Emotion, Space and Society*, n. 4, 2011, pp. 151-159.

APÊNDICE A**PERGUNTAS DA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A
PROFESSORA – E1 – 21/06/2018**

1. Como você se sente com relação ao seu papel de professora de inglês?
2. Como você se sente ao falar inglês na sala de aula? Qual sua relação com a língua?
3. Fale um pouco sobre como é o processo de preparação de suas aulas. O que você pensa ao preparar as aulas, o que leva em consideração?
4. Ao dar aulas, podemos sentir as mais variadas emoções, sejam elas positivas ou negativas. Você poderia mencionar situações que te fazem ter estes dois tipos de emoções ao dar aula de inglês? Quais são estas emoções?
5. Fale um pouco sobre o seu relacionamento com os alunos nas aulas de inglês.
6. Em sua opinião, qual a relação dos alunos com a língua inglesa? Como você se sente a este respeito?
7. Você poderia mencionar momentos marcantes de sua experiência como professora de inglês? (Positivos ou negativos).
8. Em uma de nossas conversas informais, você afirmou que os alunos que não querem aprender deveriam ficar em casa e não ir à aula. Poderia falar um pouco sobre isso?
9. Ontem você mencionou sobre o pouco diálogo que tem com o diretor da escola e a desunião dos professores, como você se sente em relação a estas questões? Poderia falar mais sobre esta questão?

APÊNDICE B**PERGUNTAS DA SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A
PROFESSORA – E2 – 04/10/2018**

1. O que te levou a se tornar professora de língua inglesa? Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.
2. E quais motivos lhe fazem permanecer nesta profissão?
3. Para você, o que é ser professora? E o que é ser professora de língua inglesa?
4. O que é importante para você ao preparar as aulas? Qual a realidade dos seus alunos?
5. Fale um pouco sobre o que é aula para você.
6. O que você espera dos alunos?
7. Para você, qual é o objetivo da escola?
8. Você mencionou o desinteresse dos alunos. O que é o desinteresse dos alunos? Qual a causa?
9. Para você, o que dignifica ensinar?
10. Quais são suas emoções em relação à escola e ao seu ambiente de trabalho? E em relação aos seus colegas de trabalho?

APÊNDICE C**PERGUNTAS DA TERCEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A
PROFESSORA – E3 – 05/12/2018**

1. Como você avalia sua experiência este ano nesta escola?
2. Quais aspectos você destaca como positivos?
3. Quais aspectos você destacaria como negativos?
4. Você teria feito alguma coisa diferente do que fez?
5. Você gostaria de destacar alguma situação em específico que tenha sido marcante durante este ano?
6. Você comentou sobre o aluno X, poderia falar mais sobre isso?
7. Como você avalia seu relacionamento com os alunos neste ano?
8. Quais emoções mais estiveram presentes neste ano em suas aulas?

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Não Só De Verbo *To Be* (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, investigará o espaço da sala de aula de língua inglesa com suas ações e atores. Estaremos focados, portanto, em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Assim, procuraremos compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos arrolados nos limites da sala de aula.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, responda a questionários e participe de algumas entrevistas com a pesquisadora responsável e/ou com seus alunos de pós-graduação, no decorrer do semestre. Essas entrevistas serão gravadas em áudio. Precisaremos também que você escolha uma dentre as turmas em que trabalha para que, esporadicamente, possamos observar suas aulas. Gostaríamos, se possível, que você disponibilize alguns materiais e/ou atividades didáticas que você utiliza com seus alunos para nossas análises. Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos sofridos com a participação nas entrevistas, questionários, observação de aulas e exposição de material usado em aula.

Ressaltamos que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato da escola, dos alunos e professores. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: valdeni.reis@gmail.com.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) _____, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) professor(a)

Valdeni da Silva Reis (Pesquisadora responsável)